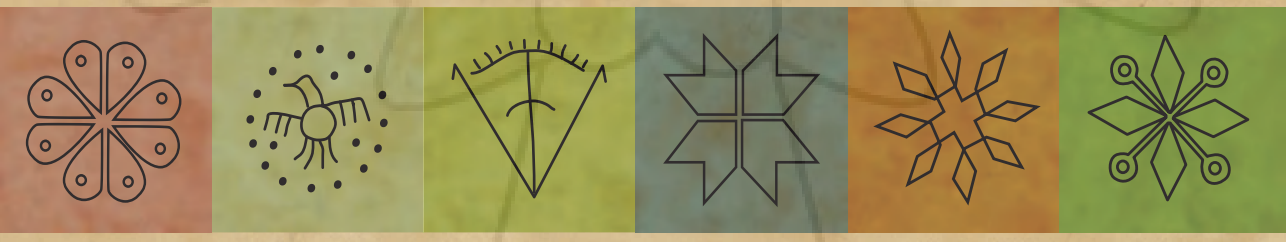
Reflexiones y experiencias sobre Educación Superior Intercultural en América Latina y el Caribe

Tercer Encuentro Regional

María de Lourdes Casillas Muñoz y Laura Santini Villar (coords.)



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Reflexiones y experiencias sobre Educación Superior Intercultural en América Latina y el Caribe

Tercer Encuentro Regional

María de Lourdes Casillas Muñoz y Laura Santini Villar (coords.)

SEP
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

ESTADOS UNIDOS MEXICANOS

CGEIB

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Reflexiones y experiencias sobre Educación Superior Intercultural en América Latina y el Caribe. Tercer Encuentro Regional

Primera edición, 2013

María de Lourdes Casillas Muñoz
Laura Cristina Santini Villar
Coordinadoras

Dirección de Información y Documentación CGEIB-SEP
Diseño y cuidado de la edición

D. R. © Secretaría de Educación Pública
Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
Barranca del Muerto núm. 275, piso 2, Col. San José Insurgentes
Del. Benito Juárez, C.P. 03900, México, D.F.
Tel. +52 (55) 3601-1000, 3601-1097, 3601-3300 exts. 68583, 68556
http://eib.sep.gob.mx
correo-e: cgeib@sep.gob.mx

Se autoriza la reproducción, parcial o total, de esta obra siempre y cuando se cite la fuente, sea con propósitos educativos y sin fines de lucro.

Este programa es público y queda prohibido su uso con fines partidistas o de promoción personal.

Impreso y hecho en México.

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Reflexiones y experiencias sobre Educación Superior Intercultural en América Latina y el Caribe

Tercer Encuentro Regional

María de Lourdes Casillas Muñoz y Laura Santini Villar (coords.)

El Tercer Encuentro Regional sobre Educación Superior Intercultural de América Latina y el Caribe se realizó como parte de las acciones pactadas en 2009, en el convenio de colaboración suscrito entre la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y la Secretaría de Educación Pública, con el propósito de impulsar el enfoque intercultural y bilingüe en el Sistema Educativo Nacional, especialmente en la educación superior, a través de las Universidades Interculturales.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Emilio Chuayffet Chemor
Secretario

COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE

Fernando I. Salmerón Castro
Coordinador General

Beatriz Rodríguez Sánchez
Directora de Investigación y Evaluación

José Francisco Lara Torres
Director de Diseño y Apoyo a Innovaciones Educativas

Ana Laura Gallardo Gutiérrez
Directora de Desarrollo del Currículum Intercultural

Juan Manuel Jiménez Ocaña
Director de Formación y Capacitación de Agentes Educativos

Bibiana Riess Carranza
Directora de Educación Informal y Vinculación

María de Lourdes Casillas Muñoz
Directora de Educación Media Superior y Superior

María Guadalupe Escamilla Hurtado
Directora de Información y Documentación

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Índice*

Presentación 17

Introducción 21

Inauguración

Fernando I. Salmerón Castro 35

Rodolfo Tuirán Gutiérrez 41

Conferencia magistral. Interculturalidad, educación y política en América Latina. Pistas para una investigación comprometida y dialogal

Luis Enrique López 67

Páneles

Panel 1. Pedagogía intercultural: Un proceso en construcción para la eib en América Latina

Ciudadanía y diversidad, retos y desafíos para la educación, *Magdalena Gómez* 159

La educación intercultural: Complejidades enriquecedoras, *Fidel Molina* 184

De abajo hacia arriba. La Educación Intercultural Bilingüe después de décadas perdidas, *María Bertely* 196

Panel 2. Enfoque intercultural y sus implicaciones en la práctica educativa del nivel superior: Experiencias en América Latina

Diversidad y diálogo. Voces emergentes de graduados indígenas en Guatemala, *Ricardo E. Lima Soto* 227

Saberes otros e interculturalidad, *Luis Fernando Sarango M.* 250

* La versión digital de estas Memorias incluye todos los contenidos del índice. La versión impresa sólo incluye los textos señalados con el icono ✻.

Una experiencia de formación intercultural en Argentina, *Beatriz Gualdieri* 267

Construcción de referentes para una propuesta educativa intercultural: Dos experiencias desde estos referentes, *Ernesto Rodríguez Moncada* 279

El enfoque intercultural en la educación superior mexicana: Reflexiones y propuestas conceptuales, *Günther Dietz* 297

Panel 3. Programas académicos innovadores para la atención de estudiantes de origen indígena

Fortalecimiento de liderazgos indígenas para la gestión de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, *Guido Machaca Benito* 317

Acadêmicos indígenas em Mato Grosso do Sul: A experiência do Projeto Rede de Saberes, *Antonio J. Brand* 338

Programa México Nación Multicultural, *Evangelina Mendizábal García* 348

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Programa Universitario de Formación de Docentes en la Moskitia con enfoque intercultural, *Lázaro H. Flores* 377

Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, Uraccan, *Albert St. Clair H* 382

Universidad Autónoma Indígena e Intercultural, Uaiin: Un proceso para consolidar la educación indígena y comunitaria en el marco de la interculturalidad, *Graciela Bolaños* 402

Licenciatura en desarrollo y gestión interculturales, *Ana Bella Pérez Castro* 423

La Maestría en Lingüística Indoamericana: Un programa inédito en América Latina, *Regina Martínez Casas* 429

Panel 4. Formación de docentes para la atención a la diversidad

Formación docente desde las aspiraciones de los pueblos indígenas en la región amazónica del Perú, *Fernando Antonio García Rivera* 437

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Los retos de la formación docente intercultural bilingüe: La experiencia de FORMABIAP, *Lucy Trapnell* 455

El Tercer Encuentro Regional sobre Educación Superior Intercultural de América Latina y el Caribe, *Vicente Carrera Álvarez* 466

Instituto Insikiran/UFRR: Avanços e desafios na formação de professores indígenas em Roraima, *Fabíola Carvalho* 478

PANEL 5. EXPERIENCIAS DE LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES EN MÉXICO: BALANCE Y PERSPECTIVAS

Universidad Intercultural del Estado de México: Educación superior para el diálogo intercultural y el desarrollo regional de los pueblos indígenas en el estado de México (2008-2009), *José Francisco Monroy Gaytán, David García Ruiz* 495

La Universidad Autónoma Indígena de México, UAIM: Avances, logros, retos y perspectivas, *José Concepción Castro Robles* 506

Picando piedra: Educación superior intercultural Universidad de Oriente, *Graciela Cortés Camarillo* 518

Universidad Intercultural del Estado de Puebla. Construcción de miradas. La experiencia educativa de la UIEP, *Vicente Luna Patricio* 525

Universidad Comunitaria de San Luis Potosí, *Salvador Silva Carrillo* 534

Instituto Superior Intercultural Ayuuk, *Guillermo Estrada Jácquez* 549

PANEL 6. ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL: AVANCES Y APORTES AL CAMPO DE CONOCIMIENTO

Interculturalidad y educación popular en América Latina, *David Lehmann* 565

El camino de las minorías hacia la universidad, *Pedro Flores Crespo, Juan Carlos Barrón* 577

Diagnóstico del arranque de las universidades interculturales en México, *Patricia Torres Mejía* 596

Panel 7. Programas formativos y redes de apoyo regional para la atención de la diversidad cultural en América Latina: Su contribución a la equidad

Red Internacional de Investigación en Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe, Rineib: Europa-América Latina, *Fidel Molina* 627

La experiencia de formación en postgrado del Proeib Andes, *Inge Sichra* 630

Programa de Acción Afirmativa Proyecto Rüpü – Universidad de la Frontera Temuco, Chile, Pathways to Higher Education de la Fundación Ford, *Susana Navarrete Vásquez* 652

Mesas de trabajo

Mesa 1. Interculturalización de la universidad: ¿Diálogo de conocimientos?

Construcción de políticas públicas para la interculturalización de la educación superior en México: Propuestas de los estudiantes, profesores y comunidades en Veracruz, *Rosa Guadalupe Mendoza Zuany* 665

La interculturalidad como principio y método de acción y de relación en el contexto de las instituciones de educación superior chilena, *Sara Carrasco*, *Pablo Silva* 675

Hilvanando lo intercultural: Pensar analógicamente ante lo uno y lo diverso, *Marina Ileana Martínez Romero, Raúl Pérez Verdi* 694

El sendero de discusión-inclusión del conocimiento universitario e indígena en la uiem. Experiencia como estudiante y docente, *Griselda Reyes Rojo* 703

¿Ser indígena es algo que se decide? Notas sobre la identidad de estudiantes de octavo semestre de la Universidad Intercultural del Estado de México, *Norma Molina Fuentes, Areli Castilla Chiu* 711

Meditación en el umbral: La equidad de género como reto de la educación intercultural, *María Antonieta Flores Ramos* 724

Educación intercultural y género, *Alicia Díaz Ramírez, Emmanuel Vázquez Sánchez, Esaú David Llergo Martínez* 733

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

La vinculación conduce a la recuperación de la cosmovisión indígena, *Nicéforo García Méndez* 740

Interculturalidad: Diálogo, monólogo o soliloquio, *Alejandra Camacho Ruán* 749

Diálogo en la educación intercultural, *Mayra Araceli Nieves Chávez, Nancy Peregrino Pasaye, Juan Andrés Loreto Anzures* 755

De la educación indígena a la educación intercultural en México: Experiencias, nuevos enfoques y perspectivas para la educación de los pueblos originarios, *Mindahi Crescencio Bastida Muñoz, Saúl Alejandro García, Geraldine Ann Patrick Encina* 763

El diálogo de saberes y la interculturalidad en el programa académico de desarrollo sustentable: El caso de la UNICH, *Joaquín Peña Piña* 782

Problemáticas, retos y oportunidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje del arte en una universidad intercultural: Análisis de caso, *Eva María Garrido Izaguirre* 801

Experiencias académicas durante los dos primeros años de trabajo de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, *Héctor Cálix de Dios* 812

La educación intercultural en la Universidad Intercultural de Chiapas: Experiencia pedagógica en las aulas, *José Bastiani Gómez* 824

Una pujante experiencia que nace rodeada de anhelos y contradicciones: La licenciatura en Salud Intercultural, *Aurelio de Alba Ceballos* 833

El debate por la interculturalidad en México y el horizonte de la indianidad, *Cuauhtémoc Jiménez Moyo* 845

Encrucijada universitaria: Saberes indígenas, derechos de propiedad intelectual y biotecnología. El territorio tsimane´mosetén y el manejo de recursos naturales, *Fernando Prada Ramírez* 855

Las prácticas rituales como elemento educativo: Experiencias en el modelo intercultural, *Carlos Edwin Morón García/ Ajkoli-Masatsin* 867

Historia de la medicina mexica prehispánica, aprendizaje vivencial, *Salvador Aldama López* 873

Uso y manejo de la fauna silvestre por los tlapanecos (Me´phaa) de Guerrero, México, *Cutberto Pacheco Flores, Marisa Silva Aparicio, Adriana E. Castro Ramírez, Geraldine Ann Patrick Encina, Mindahi Crescencio Bastida Muñoz* 882

El resguardo colectivo del patrimonio biocultural como garantía de la resiliencia de los sistemas socioecológicos de los pueblos del estado de México, *Geraldine Ann Patrick Encina, Mindahi Crescencio Bastida Muñoz* 891

La construcción de una ciudadanía intercultural en México, *Jaime Vivar Martínez* 902

La identidad cultural originaria andina en la educación superior de Bolivia, *Rosa María Mamani Huacani* 910

Mesa 2. Estrategias para la revitalización, preservación y difusión de las lenguas y culturas originarias

Las lenguas indígenas y la educación superior intercultural, *Zarina Estrada Fernández, Gerardo López Cruz* 933

Multilingüismo en el Proeib Andes. El encuentro de los estudiantes con sus lenguas, *Inge Sichra* 948

Sakua'ái ká'yi ta ja'ain xi'in tutu ña tu'un savi (Aprendiendo a leer y escribir en tu'un savi), *Pascuala Sánchez Hernández* 970

Actitudes y reacciones escolar y comunitaria ante los intentos de la enseñanza y uso de la lengua Mosetén en Covendo, *Hilario Chi Canul* 980

La literatura y la tradición oral. Notas en torno a un plan curricular, *Claudia Verónica Carranza Vera* 1006

Un diagnóstico para la ubicación de los estudiantes en lenguas originarias: Una experiencia en la UIEM, *Antonio López Marín* 1017

Fonética en lengua Maya, *Narciso Tuz Noh, Marcelina Chan Canché, Lloyotli Jazmín Núñez Cabrera, José Cipriano Dzib Uitzil, Wendy María Poot Batun, Yolanda Poot Tamay, Samuel Canul Yah* 1024

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Taller aprendiendo Tsotsil para conocer una cultura maya, *Daría Sánchez Girón* 1028

Promoviendo una cultura de aceptación a la diversidad lingüística: La enseñanza del Huichol en la Universidad Autónoma de Nayarit, *Saúl Santos García* 1043

Oralidad y escritura en niños tsotsiles preescolares de Zinacantán, Chiapas: Una experiencia pedagógica, *María Teresita Pérez Cruz, Julia Clemente Corzo, Gloria Guadalupe Andrade Reyes* 1051

¿Hanja da bädi da nxadi ne dä ot´i ra hñähñu ja ra ta ngu nxadi m´ui xeni m´onda (UIEM)?, *Petra Benítez Navarrete* 1062

El uso de la lengua Tu´un savi (Mixteco) en la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero, *Guadalupe Martínez García, Ubaldo López García* 1069

Aprendizaje de la lengua Maya en la UIMQROO, *Mario Baltazar Collí Collí* 1078

Propuesta pedagógica para la enseñanza de la lengua Matlatzinca, *Leonardo Carranza Martínez* 1087

Experiencia del Diplomado de Formación Docente en Enseñanza de la Lengua y Cultura Mazahua para la telesecundaria, *Antolín Celote Preciado, Carmen Emilia Mina Viáfara* 1097

MESA 3. ORIENTACIÓN DE LA DOCENCIA EN LA PERSPECTIVA DEL ENFOQUE INTERCULTURAL

Educación comunitaria, práctica milenaria de los pueblos indígenas de Antioquia en la Escuela de Gobierno y Administración y licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, *Diana Monsalve Morales, Sabinee Sinigui Ramírez y Alexandra Henao Castrillon* 1111

Requerimientos profesionales para la Nación Quechua para las Universidades Indígenas, *Luciano Villca Villca* 1122

Creación de espacios interculturales de uso equitativo de lenguas locales, nacionales y globales en la Universidad Intercultural del Estado de México, *Carmen Emilia Mina Viáfara* 1163

El desarrollo de una educación inicial y básica bilingüe e intercultural en el contexto de la comunalidad en el estado de Oaxaca, *Orlando Ríos Méndez* 1171

Diagnóstico inicial de habilidades y conocimientos en matemáticas de los estudiantes de nuevo ingreso de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, *Hermelinda Servín Campuzano, Mauricio González Avilés* 1189

La pedagogía intercultural desde la perspectiva de Alain Touraine: De las semejanzas y las diferencias, *María Eugenia Meza Hernández, Ernesto Guerra García* 1197

El razonamiento en el tejido artesanal boliviano. Algoritmos aritméticos y geométricos, *Victoria Mamani Choque* 1207

Literatura: Creación y recreación, estrategias que propician la inclusión cultural, *Edith Villavicencio Garayzar* 1219

Formación en Desarrollo Humano: Acciones para potenciar habilidades y valores en alumnos de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, *Alberto Isaac Gastelú Martínez, Deira Patricia Jiménez Balam* 1225

Significación e influencia de la educación intercultural en la vida cotidiana de los estudiantes de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, *Sergio Iván Navarro Martínez, José Trinidad Cordero Jiménez* 1236

Educación intercultural en el estado de México. Una experiencia histórica: Universidad Intercultural del Estado de México, *Diana Patricia Bailleres Landeros* 1245

Condiciones y perfil de docentes y discentes: Hacia una competencia intercultural para la educación superior, *Alfonso Hernández Olvera* 1256

El rol del maestro en la educación intercultural: Una aproximación a una formación académica deseable, *Francisco Antonio Romero Leyva* 1267

La tutoría a estudiantes indígenas: Oportunidad de conocer al Otro, *Silvia Elena Mota Macías, Diego Huízar Ruvalcaba, José Alberto Becerra Santiago* 1275

Estrategias pedagógicas para la diversidad cultural, *Hermelinda Schulz Pérez* 1283

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Valorizando la sabiduría local maya, *Martiniano Pérez Angulo, José Eduardo Montalvo Pool* 1293

La práctica docente desde el enfoque intercultural, *Dianely Velasco López* 1302

Maestría en educación intercultural: La experiencia de la UVI, *Cristina Victoria Kleinert* 1310

Mesa 4. Perspectivas de la investigación en temas de interés para el fortalecimiento del enfoque intercultural en las diferentes dimensiones de desarrollo de la región

Construyendo una metodología de investigación participativa desde y con los pueblos indígenas: Experiencia regional proyecto EIBAMAZ, *María Cortez Mondragón* 1321

Investigación vinculada y vinculante. La retroalimentación entre las funciones sustantivas de la universidad, *Verónica Moreno Uribe* 1332

Generación colectiva e intercultural de conocimientos sobre sustentabilidad en la sede regional Las Selvas, *Juan Carlos A. Sandoval Rivera* 1339

La iconografía prehispánica como fuente de identidad ¿étnica?: El caso de Zinapécuaro, Michoacán, *Amalia Ramírez Garayzar* 1348

La semiótica ambiental en la construcción de la educación intercultural para el desarrollo: Percepciones ambientales en el contexto intercultural, *Luz Helena Horita Pérez* 1363

El español como segunda lengua en el contexto de la Universidad Intercultural, *Sue Meneses Eternod* 1371

¿Por qué investigar los medios masivos de comunicación en una comunidad originaria? O del fundamento de la línea de investigación en estudios de recepción de la UIEM, *María de Lourdes Ortiz Boza* 1382

Ecología y etnología: Ciencias para el manejo de los recursos naturales en comunidades indígenas de Michoacán, *Berenice Farfán Heredia* 1394

El quehacer del comunicólogo intercultural: Una reflexión sobre su formación profesional en la Universidad Intercultural de Chiapas, *María Elisena Sánchez Román* 1404

Mesa 5. Vinculación con las comunidades del entorno

Cinco dificultades para la educación intercultural y la importancia de la vinculación, *Rafael Arestegui Ruiz* 1421

Vinculación con la comunidad: Una estrategia educativa y de formación profesional en la licenciatura en Desarrollo Sustentable en la Universidad Intercultural del Estado de México, *Rocío Albino Garduño, Mindahi Crescencio Bastida Muñoz, Saúl Alejandro García* 1434

Desarrollo forestal comunitario, alternativa de desarrollo en las comunidades indígenas, *Gustavo Enrique Rojo Martínez, Rosa Martínez Ruiz* 1445

Jardín de plantas medicinales de la región de la Montaña de Guerrero, *Marisa Silva Aparicio, Clara Isabel Sabás Soto* 1474

Vinculación con las comunidades rurales veracruzanas en torno a la gestión de las cuencas, los bosques y el agua, *Gerardo Alatorre Frenk, Helio García Campos, Rosalinda Hidalgo Ledesma* 1483

Las unidades de vinculación docente: Estrategia pedagógica para la articulación con población tsotsil de Zinacantán, *Gloria Guadalupe Andrade Reyes, Julia Clemente Corzo, María Teresita Pérez Cruz* 1493

La radio purhépecha por Internet: Contribución a identidad y cohesión social. (Los casos de las radios purépecha), *María de Lourdes Chuela Álvarez* 1501

Festival Santujni: Una forma de vinculación comunitaria para el desarrollo del currículo, *Rufina Lucas Lucas, Dulce Gabriela García Zaragoza, Alberto Lara* 1507

Mejoramiento de la calidad de vida del barrio La Marina, *Magalys Menéndez Peñate, Laydis Daniel Santana, Samuel F. Rodríguez Cabrera, Raúl Domínguez Valdés* 1514

Diálogo de saberes y participación comunitaria, *Fernando Vela López* 1525

Proyecto Educativo Intercultural para la Comunidad Ñöñho de San Ildefonso, *Miguel Rosales, Donata Vázquez, Mario Monroy* 1536

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Retos de la vinculación intercultural con el entorno: Planteamiento desde la licenciatura en Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales, de la Universidad Intercultural indígena de Michoacán, *Ivy Jacaranda Jasso Martínez* 1542

Uso de biocombustibles en comunidades mixtecas y tlapanecas de la Montaña Alta de Guerrero, *Clara Isabel Sabas Soto, Gerardo Zárate Vargas* 1557

El conteo de aves rapaces migratorias como estrategia para el fortalecimiento de la cultura ambiental comunitaria en el poblado de Siboney en Santiago de Cuba, *Naylien Barrera Leyva* 1564

Articulando saberes, prácticas y funciones: Un ejercicio en construcción, *Hugo Martín Cabrera Hernández* 1571

La evaluación y retroalimentación como fases necesarias de la vinculación para un trabajo efectivo con el entorno: Los veranos en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, *Ildefonso Palemón Hernández Silva* 1577

Restauración y reconversión productiva de suelos en la Montaña de Guerrero, una necesidad ecológica sentida o inconsciencia ambiental, *Clara Isabel Sabás Soto, Gerardo Zárate Vargas* 1585

Formación de recursos humanos desde el enfoque del desarrollo sustentable: Experiencia de aprendizaje significativo en la producción de alimentos sanos, *Rocío Albino Garduño* 1592

Mesa 6. Experiencias de formación para la diversidad en las escuelas normales de México

Logros, avances y dificultades de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe "Jacinto Canek", Zinacantán, Chiapas, *María Magdalena Gómez Sántiz* 1605

El desarrollo de la licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe Escuela Normal Superior de Baja California Sur, extensión Los Cabos, *Ana Cruz Ceseña Burgoin* 1610

Experiencia de la Escuela Normal Oficial "Benito Juárez", Zacatlán, Puebla, en la implementación del enfoque intercultural bilingüe, *Juan José Lecona González* 1621

❋ **Desarrollo y principales resultados del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC),** *Daniel Mato* 1631

❋ **Declaración de Pátzcuaro sobre educación superior intercultural 2009** 1653

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Presentación

En los últimos veinte años hemos atestiguado un cambio radical en la forma de considerar la educación dirigida a los pueblos indígenas en América Latina (AL), y es en el ámbito de la educación superior donde esta transformación ha sido más significativa. En ese momento, la exigencia de que la educación superior asumiera el compromiso de construir espacios de formación pertinente para miembros de los pueblos indígenas se veía aún como una promesa lejana. Las experiencias generadas durante este periodo, en distintos lugares de AL y el Caribe, ofrecen alternativas de solución a esta deuda histórica. Existen rutas diversas, propuestas alternativas y contrastantes que son impulsadas por distintos actores en muchos lugares del continente. No obstante, es probable que no exista una única propuesta que sea igualmente pertinente y exitosa para cualquier pueblo, tiempo o lugar. Por eso es necesario conocer cómo se han gestado estas experiencias, de qué manera han enfrentado los retos generales y las exigencias particulares de su contexto.

La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública de México (CGEIB-SEP) ha impulsado la realización de tres Encuentros Regionales con este propósito. Los dos primeros reunieron promotores y actores involucrados en diversos proyectos y experiencias de educación superior intercultural de AL. Ambos tuvieron el propósito de examinar las políticas educativas, los proyectos posibles, las acciones de cooperación e intercambio y las estrategias para incrementar la participación de estudiantes indígenas en la educación superior. Asimismo, se analizaron los programas e iniciativas que se encontraban en funcionamiento.[1]

---

1 Véase *La educación superior indígena en América Latina,* editado por el IESALC-UNESCO, Caracas, Venezuela, 2003; así como *Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del Segundo Encuentro Regional* 2004, editado por la CGEIB-SEP, México, 2004.

El Tercer Encuentro Regional sobre Educación Superior Intercultural, que se realizó del 16 al 20 de noviembre de 2009, en las instalaciones del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), en la ciudad de Pátzcuaro, Michoacán, tuvo un carácter novedoso. Para llevarlo a cabo se convocó a diversos actores sociales comprometidos con el desarrollo de estrategias para ofrecer educación superior de calidad a los pueblos indígenas en todo el continente. Por primera vez, en México, se realizó un ejercicio en el que el intercambio de reflexiones y experiencias sobre los temas centrales para el desarrollo de una educación superior intercultural congregaba a especialistas y actores sociales con funcionarios, profesores y estudiantes involucrados en este esfuerzo para discutir avances y comparar éxitos y fracasos.

La reunión de Pátzcuaro capitalizó las experiencias, en muchos sentidos inéditas, de los participantes en una nueva forma de impartir educación superior con pertinencia para pueblos indígenas y afrodescendientes. Por una parte, en la última década, la educación intercultural ha adquirido carta de nacionalidad en casi todos los países de América Latina, aun cuando su definición conceptual y su práctica sean muy desiguales en el continente. En el caso de la educación superior, los grandes cambios gestados han dado lugar a discusiones como las que Daniel Mato ha impulsado desde el IESALC, así como a una ya larga serie de textos producidos por académicos y practicantes muy diversos.

Por otra parte, en lo que se refiere a la educación superior intercultural, hoy somos testigos de los primeros productos de este esfuerzo: espacios de formación activos y novedosos; profesionales que egresan de manera constante de estos nuevos programas educativos; graduados de estos espacios que se insertan en programas de becas y posgrados nacionales y extranjeros; estudiantes que participan en congresos y publicaciones; profesionales y funcionarios comprometidos con el modelo, su discusión, instrumentación, mejora y expansión. En fin, en el periodo existe una amplia gama de opiniones, reflexiones, relatos e informes que presentan distintas perspectivas dignas de atención sobre una propuesta educativa con muy poca atención al comienzo del presente siglo.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

El Tercer Encuentro Regional sobre Educación Superior Intercultural tuvo la virtud de convocar a una gama amplia de personas que pudieron establecer perspectivas muy diversas. Las actividades se centraron en el desarrollo de 15 paneles de reflexión y aportaciones teóricas y metodológicas; 20 mesas de trabajo con documentos sustentados en experiencias de los propios participantes sobre la instrumentación del enfoque intercultural en educación superior; múltiples espacios para la presentación de propuestas, programas y estrategias de redes para la colaboración y la movilidad interinstitucional; una reunión de rectores, directores y líderes académicos de universidades y programas educativos en educación intercultural; así como en presentaciones de libros y publicaciones, tanto en la modalidad de discusión y reseña, como de exposición y venta de libros y otros materiales. El trabajo de discusión estuvo acompañado por una muestra de cine, eventos culturales, exposición y venta de artesanías.

Las posibilidades de encuentro de quienes participamos con el propósito común de promover la educación superior intercultural no son muy frecuentes. El espacio abierto por la reunión de Pátzcuaro para suscitar este intercambio fue muy enriquecedor a juzgar por los participantes y por la Declaración emitida. Las opiniones ahí vertidas son todas dignas de atención y reflexión. El conjunto tiene la virtud de representar un ejercicio inédito de conjunción de miradas múltiples, novedosas y contrastantes sobre el esfuerzo de impulsar y consolidar una educación superior intercultural en América Latina y el Caribe.

La publicación de estas memorias pretende dejar constancia de lo que allí se expuso e impulsar la discusión y el enriquecimiento de estos temas. Desafortunadamente, la impresión en papel de la totalidad de los trabajos entregados retrasaría aún más su publicación. Por esta razón, hemos optado por plasmar en papel únicamente aquellos documentos que sirvieron de base para abrir la discusión y grabar en un disco compacto la totalidad de los materiales entregados por los autores para la publicación. El documento que se presenta ahora, con ambas tecnologías de la información y la comunicación, nos permite poner en circulación los documentos presentados en el

Tercer Encuentro. Estamos seguros de que esta publicación, además de constituir una base testimonial de los avances y las discusiones sobre la educación superior intercultural al fin de la primera década del siglo XXI, representan un texto de gran utilidad para especialistas y participantes de este esfuerzo educativo.

Fernando I. Salmerón Castro
Coordinador General
CGEIB

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Introducción

I. Antecedentes

La educación superior intercultural es un tema de reciente introducción en la educación latinoamericana, y lo es, particularmente, para la política educativa mexicana. El tema empezó a abordarse en México en los últimos diez años, cuando la creciente demanda por educación superior abrió expectativas y nuevas oportunidades a jóvenes hablantes de diversas lenguas originarias de México, para solicitar acceso a este nivel educativo, atendiendo a criterios de pertinencia cultural y lingüística.

Este tema, difícilmente contemplado con anterioridad en la dinámica de evolución de la educación superior mexicana, empezó a problematizarse y a proyectar la posibilidad de materializarse, desde la perspectiva del enfoque intercultural, apoyado en la tradición de la lucha por la reivindicación de los derechos fundamentales del movimiento indígena de América Latina (AL), realidad que identifica a la pluralidad cultural y la conciencia social de nuestro continente.

En materia de atención a la diversidad cultural, México ha desarrollado esfuerzos iniciales para promover esta orientación mediante instituciones tales como:

- La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) a través de la Licenciatura en Educación Indígena, orientada a profesores en servicio de educación indígena en el nivel primario.
- El Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), institución dedicada al estudio de los problemas nacionales, mediante la investigación y la formación de especialistas en los campos de la antropología social, la historia, la etnohistoria y la lingüística, entre sus principales áreas.
- El Programa Universitario México Nación Multicultural desarrollado por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM),

que busca la articulación de distintas instancias universitarias para desarrollar acciones que favorezcan nuevas relaciones entre los espacios universitarios y los pueblos indígenas.

- El Programa de Estudios del Doctorado en Sociedades Multiculturales y Estudios Interculturales de la Universidad Veracruzana (UV), orientado hacia la investigación de los complejos problemas que se suscitan en una sociedad con una composición cultural diversa.
- A estos esfuerzos se ha sumado la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB, entidad promotora de este Encuentro), creada en el año 2001, como una instancia de la Secretaría de Educación Pública (SEP) del Gobierno Federal de México, que se planteó el compromiso de establecer la educación intercultural para toda la población, así como promover la educación culturalmente pertinente para todos los niveles educativos, considerando la presencia y las culturas de los pueblos indígenas en el país. Entre sus principales objetivos se destacan el ofrecer oportunidades de acceso culturalmente pertinentes para los pueblos indígenas, oportunidades que sean acogidas por su propia cultura para poder entablar diálogos interculturales que brinden posibilidades de desarrollo intelectual a sus integrantes, útil a las propias comunidades, y ampliar las oportunidades de acceso, participación y permanencia de los grupos indígenas a servicios educativos, en todos los niveles, y lograr elevar la matrícula de origen indígena en educación superior.

En este marco, la CGEIB inició una serie de proyectos encaminados a atender la demanda de educación intercultural y bilingüe en todos los niveles educativos. Particularmente, para cumplir con el último objetivo planteado, en el nivel de educación superior ha impulsado la creación de las Universidades Interculturales, cuyos principios y modelo educativo se han basado en el debate promovido en AL desde hace aproximadamente 30 años, sobre el derecho al uso y la preservación de las lenguas originarias, y la búsqueda de pertinencia cultural en la formación profesional para las jóvenes generaciones que demandan acceso al sistema educativo formal. Su modelo

educativo supone una reorientación de la oferta educativa de las instituciones de educación superior existentes, mediante carreras innovadoras que se adecuen a las condiciones y requerimientos de impulso al desarrollo de las poblaciones indígenas, a fin de lograr una interacción dinámica y una colaboración estrecha con los diferentes sectores sociales, académicos y científicos de la sociedad.

A la fecha, funcionan nueve Universidades Interculturales integradas al Subsistema de Educación Superior Pública: la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM); la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH); la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET); la Universidad Veracruzana-Intercultural (UVI); la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM); la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP); la Universidad Indígena Intercultural de Michoacán (UIIM); la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO); y la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG).

En el ciclo escolar 2008-2009, estas universidades atendieron, en conjunto, a 5,684 estudiantes que, en una gran proporción, son originarios de comunidades indígenas.

Algunas otras instituciones que persiguen objetivos similares han sido impulsadas a partir del año 2000, por iniciativa de los gobiernos estatales, entre ellas la Universidad Comunitaria en San Luis Potosí, la Universidad de la Ciénega, en Michoacán, y la Universidad de Oriente, en la península de Yucatán.

Asimismo, se han venido integrando en México proyectos educativos de carácter independiente inspirados en esta orientación. Entre ellos, algunos que han iniciado con anterioridad, como el caso del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), ubicado en la Sierra Norte de Puebla, con casi 30 años de funcionamiento, y otras más recientes como el Centro de Estudio Ayuuk, fundado en el estado de Oaxaca por el sistema de la Universidad Iberoamericana (UI); la Universidad de los Pueblos Indios del Sur (UNISUR), en el estado de Guerrero; y el Instituto Intercultural Nöñhö, en el estado de Querétaro, entre otras experiencias interesantes que han hecho explícito su compromiso por impulsar proyectos educativos basados en estos principios.

II. Fines del Tercer Encuentro

Desde su creación y a partir de la propuesta inicial de incorporar el Enfoque Intercultural a la Educación Superior, la CGEIB ha estado en contacto y en comunicación constante con intelectuales, académicos, estudiosos y líderes indígenas de AL que han orientado los planteamientos que este enfoque educativo ha integrado en los sistemas educativos de la región. En este plano, esta dependencia ha participado y ha promovido numerosos encuentros en los que se han compartido ideas, concepciones, filosofías y orientaciones de interés para fundamentar las bases del Enfoque Intercultural en la educación mexicana.

Una reflexión importante por compartir en este espacio es que a pesar de que la concepción del Enfoque Intercultural aplicado a la educación en AL está aún en construcción, las ideas y concepciones de las que se partió hace más de 20 años para impulsar las primeras experiencias emprendidas en los países andinos -mismas que han recorrido ya buena parte de AL, incidiendo en la orientación de las experiencias más recientes- han evolucionado en función del propio aprendizaje de las experiencias mismas y de los resultados alcanzados.

En esta ocasión, este Tercer Encuentro abordó los tópicos centrales de la evolución de estas concepciones, así como también aquellos cuya discusión y debate epistemológico está pendiente abundar para fortalecer el proceso educativo, orientado por esta vertiente de pensamiento. Se espera con esto avanzar en el proceso de construcción de este enfoque y de sus implicaciones sociales, políticas y culturales para AL.

Particularmente, en el marco de las reflexiones que fundamentan la Educación Superior Intercultural, este Tercer Encuentro responde a la necesidad de dar continuidad al intercambio de reflexiones y experiencias que, en materia de atención educativa para promover la equidad en este ámbito, se iniciara en reuniones precedentes, que tuvieron lugar los días 25 y 26 de abril de 2002, en la ciudad de Guatemala, y en México, los días 25 y 26 se septiembre de 2003, en la Antigua Hacienda de San Miguel Regla, en el estado de Hidal-

go.[2] En esa ocasión, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC-UNESCO fue una de las instancias que apoyaron la iniciativa de México. Estos fueron los dos primeros encuentros sobre la materia.

A seis años de distancia se consideró necesario abordar de manera conjunta preocupaciones comunes, analizar principios y rumbos coincidentes que plantean la necesidad de sumar ideas y conjugar esfuerzos para enriquecer las bases sobre las que se construyen estas alternativas de educación en el nivel superior, y avanzar sólidamente en la construcción de un espacio común de programas formativos adecuados al enfoque intercultural en AL y el Caribe.

Para la organización de este Tercer Encuentro, la CGEIB-SEP ha contado con el apoyo decidido de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), entidad que tiene a su cargo el diseño y la instrumentación de las políticas de atención a las comunidades y pueblos indígenas.

Los objetivos específicos del Tercer Encuentro fueron:

- Reflexionar acerca de la evolución y situación actual de las políticas públicas en materia de educación para la atención a la diversidad cultural.
- Analizar la evolución de las experiencias desarrolladas en la educación superior intercultural en la región.
- Fortalecer las bases del intercambio de experiencias y garantizar su continuidad a fin de promover el aprendizaje recíproco y compartir los avances, innovaciones y retos por enfrentar en esta materia.
- Establecer acuerdos y compromisos comunes entre los diferentes actores (funcionarios gubernamentales, líderes académicos, directivos, docentes, estudiantes) involucrados

[2] En ambos casos se han publicado las memorias:
La Educación Superior en América Latina. Memorias del Primer Encuentro Regional. 2003, editado por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), Caracas, Venezuela.
Educación Superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del Segundo Encuentro Regional, 2004, editado por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, SEP, México y el IESALC.

en las experiencias de educación superior de los pueblos indígenas de AL y el Caribe para enfrentar los desafíos y las oportunidades, y potenciar su capacidad de respuesta para alcanzar una sociedad incluyente y equitativa.

III. Organización del programa académico

El evento fue organizado a partir de una amplia convocatoria abierta a todos los involucrados en el desarrollo de experiencias de Educación Superior Intercultural de AL y el Caribe. La convocatoria contó con una extensa difusión en AL y estableció las bases de participación de todas las categorías de asistentes al evento (conferencistas, panelistas magistrales, ponentes, etcétera).

La convocatoria despertó gran interés y tuvo gran impacto. Llegaron al Comité Organizador 170 trabajos de todo el continente que fueron registrados mediante la preinscripción de resúmenes de ponencias para participar en las mesas de trabajo. Estas fueron sometidas a un proceso de selección a cargo de un comité académico plural, integrado por personal académico de tres diferentes instituciones educativas. Entre los criterios establecidos para la presentación y selección de ponencias se consideró que el desarrollo de los trabajos privilegiara el abordaje de contenidos con las siguientes características: 1) Descripción de experiencias y/o reflexión directa y aportes sobre el quehacer de la educación superior intercultural; 2) desarrollo de temas que presentaran resultados de investigación vinculada a procesos formativos y/o a procesos de impulso al desarrollo de las comunidades, en los que se involucren las tareas universitarias; 3) Aportaciones y/o contribuciones generales al campo del quehacer de la educación superior intercultural. En cuanto a la presentación se consideraron aspectos que atendieran a una sólida estructura marco general acerca de la reflexión y/o experiencia: propósitos, desarrollo, conclusiones y/o aportes (reflexión sobre la práctica), fuentes consultadas. Un criterio adicional se propuso observar la claridad en la presentación y redacción.

El programa académico se estructuró bajo el principio de inclusión de todas las experiencias surgidas desde diferentes iniciativas con

orientación plural, a fin de que se debatieran las implicaciones derivadas de todas las vertientes y todas las posiciones para el fortalecimiento de estas experiencias. En este marco, el Comité Organizador del Tercer Encuentro logró favorecer la interacción entre todas las experiencias conocidas, inspiradas en estos principios y logró proyectar un previsible proceso de integración de una comunidad de apoyo y de aprendizaje entre los participantes.

IV. Actividades del Encuentro

El Encuentro desplegó una serie de actividades para atender el interés y las expectativas de diversos actores convocados e interesados en ponerse al día con el estado de avance de los temas que nos reunieron.

Las actividades propuestas para el Programa Académico fueron las siguientes:

- Paneles magistrales: En estos espacios se presentaron las reflexiones y aportes teóricos y metodológicos por parte de los panelistas, todos ellos reconocidos expertos que han acumulado sólida experiencia en Educación Intercultural y Bilingüe de AL y el Caribe.
- Mesas de trabajo: Las mesas de trabajo convocaron a todos los involucrados en el desarrollo de la educación superior intercultural de AL y el Caribe a analizar los temas que han generado mayor preocupación para instrumentar la filosofía propia del Enfoque Intercultural en este nivel educativo, y para abordar el quehacer de las funciones sustantivas desde la experiencia, a fin de promover el diálogo entre los participantes.
- Redes de colaboración en educación superior intercultural: En este espacio se presentaron los programas y estrategias de intercambio y movilidad en materia de educación superior intercultural en la región, con el fin de concretar alianzas y redes de colaboración.
- Reunión de rectores y directores de universidades y programas educativos en educación superior intercultural: El Encuentro

contempló un espacio de intercambio entre directivos, académicos y líderes de instituciones participantes, para establecer estrategias de trabajo conjunto y compromisos para enfrentar retos y oportunidades en educación superior intercultural de la región.

- Presentación de libros y publicaciones**:** Se presentaron publicaciones de actualidad, que abordan temas de interés para el tratamiento de la problemática de la educación intercultural en el nivel de enseñanza superior.
- Difusión de materiales audiovisuales: La difusión de materiales audiovisuales producidos por las instituciones convocadas fue otra actividad importante con la que se pretendió divulgar experiencias particulares realizadas por actores centrales de las tareas implicadas en el desarrollo de la educación intercultural, en el nivel de enseñanza superior.
- Eventos culturales: Mediante actividades culturales, los participantes pudieron apreciar diversas expresiones y manifestaciones culturales propias de la entidad anfitriona.

V. Actores e instituciones participantes

Se invitó a cerca de 60 líderes académicos nacionales e internacionales como panelistas quienes representaron las experiencias de once países de la región: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Guatemala, Honduras, Nicaragua, México y Perú, además de España e Inglaterra, los cuales trabajaron en siete paneles magistrales, desarrollados sobre temas definidos en función de una labor previa -realizada varios años atrás- de investigación documental y reflexión sobre los avances, dificultades y retos de estas experiencias, complementada con la indagación de los intereses de actores involucrados en ellas, y con la identificación de vacíos de reflexión y de experiencia, detectados en el proceso de consolidación de las mismas.

Las instituciones representadas, además de las Universidades Interculturales mexicanas referidas anteriormente en el primer apartado, fueron las siguientes: la Escuela de Antropología de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad Católica de Temuco, Chile; el Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de la Fron-

tera, Chile; el Instituto de Investigación en Lingüística Aplicada de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú; el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonia Peruana (FORMABIAP);el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana; la Universidad de Mato Grosso y la Universidad Federal de Roraima; la Cátedra Indígena Itinerante de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, del Fondo Indígena, con sede en Bolivia; el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Colombia; la Universidad Pedagógica Nacional "Francisco Morazán", Honduras; el Instituto de Educación Superior para AL y el Caribe, UNESCO, con sede en Venezuela; el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana (UI), México; la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México; el Departamento de Investigaciones Educativas (CINVESTAV) México; el Programa Universitario de México Nación Multicultural, UNAM, México; el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México; el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en AL y el Caribe (CREFAL), con sede en México; la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Autónoma del Estado de México; la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR), México; el Centro de Estudios Ayuuk de la Universidad Intercultural Ayuuk, A.C. en Oaxaca, México; la Universidad de Oriente, México; el Instituto Intercultural Ñöñho, A.C. Querétaro, México; la Universidad de Sonora, México; el Centro de Estudios de las Tradiciones del Colegio de Michoacán, México; el Departamento de Sociología de la Universidad de Cambridge, Inglaterra.

VI. Temáticas de los paneles

Los temas de los paneles magistrales se centraron en los puntos siguientes:

- Situación de las políticas públicas en materia educativa para la atención de la diversidad cultural en AL.
- Retos y perspectivas de la inclusión de la diversidad cultural en la educación.

- Pedagogía Intercultural: Un proceso en construcción para la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) en AL.
- Enfoque Intercultural y sus implicaciones en la práctica educativa del nivel superior: Experiencias en AL.

VII. Temáticas de las mesas de trabajo

Fueron seleccionadas 88 ponencias, organizadas en mesas de trabajo, en las cuales se abordaron los siguientes temas:

1. Interculturalización de la universidad: ¿Diálogo de conocimientos?
2. Estrategias para la revitalización, preservación y difusión de las lenguas y culturas originarias
3. Orientación de la docencia en la perspectiva del enfoque intercultural
4. Perspectivas de la investigación en temas de interés para el fortalecimiento del Enfoque Intercultural en las diferentes dimensiones de desarrollo de la región
5. Vinculación con las comunidades del entorno

VIII. Expectativas

Con la realización de este Encuentro, se proyectó la posibilidad de:

1. Generar un espacio de conocimiento vital entre los actores interesados e involucrados en estas experiencias, que les permita identificar tanto a los sujetos clave como los puntos de contacto y comunicación para promover aprendizajes recíprocos para retroalimentar sus tareas. Esto crea la posibilidad de generar una *Comunidad de Aprendizaje* en AL sobre este particular enfoque aplicado a la educación superior, así como también de aprendizaje de las experiencias que permita consolidar su proyección exitosa en el marco de la formación en el nivel superior.
2. Constituir un espacio de conocimiento que fortalezca la unión de los países de AL en el ideal de robustecer la educación a

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

partir de la riqueza que, para la región, representan las lenguas y culturas originarias.
3. Proyectar estrategias de comunicación, contacto e intercambio entre las diversas experiencias participantes en este Encuentro.
4. Establecer acuerdos y convenios de colaboración para conjugar esfuerzos en las diferentes dimensiones de trabajo y funciones sustantivas por desarrollar.

IX. Consenso entre los expertos y participantes que acuden a este Tercer Encuentro

El intercambio propiciado por este Tercer Encuentro promovió una puesta al día de la discusión y aportes de las experiencias de educación superior indígena e intercultural en marcha en la zona.

Una reflexión compartida por los participantes, permitió percibir que, por su naturaleza histórica, las instituciones de educación superior de AL, deben reconocer los derechos de los pueblos indígenas a integrar su lengua y cultura propias en su proceso de formación, así como la incorporación del saber, la experiencia y las manifestaciones culturales acumuladas por los pueblos indígenas; saberes y experiencias que se han transmitido de generación en generación y han permitido que estos sectores de la población se sostengan a pesar de múltiples adversidades. Muchos de estos saberes han sido desplazados por el sistema educativo convencional y, en la actualidad, representan estrategias idóneas para hacer frente a los complejos problemas que proyecta la crisis actual del sistema económico global, que pone en riesgo la naturaleza, la vida y las culturas que han sido más sensibles a la protección del medio y a la protección de valores que animan la vida en comunidad.

De esta forma, nuestros sistemas de educación superior en AL, estarán en condiciones de ofrecer espacios de formación profesional pertinente, alerta ante esta problemática, a un número cada vez mayor de estudiantes con estas raíces y con la sensibilidad adecuada para defender los aportes de los pueblos originarios. Compartir estos principios ha generado una importante fortaleza

de este movimiento emprendido, hace algunos años, por una educación incluyente, en el que todos los participantes involucrados mostraron su disposición mantener unión y a colaborar para afirmar este compromiso.

Los acuerdos derivados de la puesta en común de los esfuerzos y avances de las experiencias representadas en este Tercer Encuentro, se plasmaron en la *Declaración de Pátzcuaro sobre Educación Superior Intercultural 2009*, que fundamenta y ofrece el marco idóneo para la integración de un gran colectivo latinoamericano que se compromete a fortalecer este movimiento por el derecho a una educación superior, acorde con demandas de la diversidad cultural y lingüística de los países de la región.

María de Lourdes Casillas Muñoz
Laura Santini Villar

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Inauguración
del Tercer Encuentro Regional sobre
Educación Superior Intercultural, Pátzcuaro, Michoacán,
16 de noviembre de 2009

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Discurso de Fernando I. Salmerón Castro

Coordinador General de Educación Intercultural y Bilingüe, sep

Representante de la Comisión Nacional
para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas

Leonel Godoy Rangel, Gobernador Constitucional
del estado de Michoacán

Rodolfo Tuirán, Subsecretario de Educación Superior
de la Secretaría de Educación Pública

Hugo Rodríguez Uribe, Rector de la Universidad
Intercultural Indígena de Michoacán

Mercedes Calderón García, Directora General
del Centro de Cooperación Regional para la Educación
de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal)

Estimados rectores de las Universidades Interculturales de México, rectores y representantes de las instituciones promotoras de la Educación Intercultural en América Latina, colegas e invitados que esta tarde nos acompañan:

Cuando en 2002, recién creada la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (CGEIB-SEP), comenzó un proceso de consulta entre los pueblos originarios de México, mediante foros que tuvieron amplia participación, se reunieron una serie de reflexiones que contribuyeron a desarrollar las propuestas de la Educación Intercultural que se han impulsado desde ese momento. A partir de ahí, el equipo de trabajo de esta Coordinación ha estado en contacto y en comunicación constante con intelectuales, estudiosos, y dirigentes indígenas que

han defendido, con gran energía, los planteamientos que esperan ver plasmados en las acciones educativas de su región. La CGEIB ha participado y promovido, con este propósito, numerosos encuentros en los que se han compartido ideas, concepciones, filosofías y orientaciones de interés para fundamentar las bases de la *Educación en y para la Diversidad Cultural*. En México, estos fundamentos han tenido en consideración las propuestas de los propios pueblos indígenas y han buscado incorporarlas en las políticas públicas del sistema educativo nacional.

Si bien la definición del *Enfoque Intercultural* aplicado a la educación en América Latina todavía está en construcción, las ideas y concepciones de las que se partió hace más de 20 años para impulsar las primeras experiencias emprendidas en los países andinos constituyen elementos comunes que tienen plena vigencia. Estas ideas han recorrido ya buena parte de América Latina y han incidido de manera determinante en la construcción de las innovaciones emprendidas en diversas regiones del continente. Todas ellas han evolucionado en función del propio aprendizaje aportado por las experiencias mismas y sus resultados.

En esta reunión pretendemos lograr que se aborden los tópicos centrales de la evolución de estas concepciones. Entre ellos, nos parece fundamental discutir los temas en los que está pendiente un debate epistemológico de fondo para fortalecer el proceso educativo orientado por esta vertiente de pensamiento. El ámbito de la educación superior permite conjugar las vetas de la reflexión teórica, la que se basa en la práctica docente y la que se nutre de la investigación detallada de los procesos de innovación. Esperamos que esta reunión permita avanzar en el proceso de construcción de este enfoque y en la plena acreditación de sus implicaciones sociales, políticas y culturales para América Latina.

En relación con los fundamentos de la Educación Superior Intercultural, este Tercer Encuentro responde a la necesidad de dar continuidad al intercambio de reflexiones y experiencias comenzado en 2002 para promover una atención educativa con pertinencia, equidad y calidad. La primera reunión se realizó los días 25 y 26 de abril de ese año en la ciudad de Guatemala. El segundo encuentro

tuvo lugar en México, los días 25 y 26 se septiembre de 2003, en la Antigua Hacienda de San Miguel Regla, en el estado de Hidalgo.[1] En ambos casos se han publicado sendas memorias que permiten revisar lo que se consideraba como el estado de la cuestión en esos dos momentos tan significativos para la educación intercultural en México.

A seis años de distancia, nos reunimos hoy por tercera ocasión para abordar de manera conjunta preocupaciones comunes, y analizar principios y rumbos coincidentes o divergentes. Es evidente la necesidad de conjugar esfuerzos para hacer más provechoso el intercambio de ideas que permitan enriquecer las bases sobre las que se construyen estas alternativas de educación en el nivel superior. Sólo mediante este intercambio, esta discusión y esta formulación de acuerdos será posible avanzar sólidamente en la construcción de un espacio común de programas formativos adecuados al enfoque intercultural en América Latina y el Caribe. Sinceramente confío en que todos salgamos enriquecidos del trabajo que habremos de desarrollar durante estos tres días de intensa actividad.

Los objetivos principales del Tercer Encuentro son cuatro:

1. Reflexionar acerca de la evolución y situación actual de las políticas públicas en materia de educación para la atención a la diversidad cultural.
2. Analizar la evolución de las experiencias desarrolladas en la educación superior intercultural en la región.
3. Fortalecer las bases del intercambio de experiencias y garantizar su continuidad, a fin de promover el aprendizaje recíproco y compartir los avances, innovaciones y retos por enfrentar en esta materia.
4. Establecer acuerdos y compromisos comunes entre los diferentes actores (funcionarios gubernamentales, líderes acadé-

[1] Cfr. *La Educación Superior en América Latina*. Memorias del Primer Encuentro Regional, 2003, editado por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), Caracas, Venezuela. *Educación Superior para los pueblos indígenas de América Latina*. Memorias del Segundo Encuentro Regional. 2004, editado por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, SEP, México y el IESALC.

micos, directivos, docentes, estudiantes) involucrados en las experiencias de Educación Superior de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, para enfrentar los desafíos y las oportunidades y potenciar la capacidad de respuesta a fin de alcanzar una sociedad incluyente y equitativa.

Por lo tanto, con la realización de este Encuentro, esperamos:

Primero: Generar un espacio de conocimiento vital entre los actores interesados e involucrados en estas experiencias que les permita identificar tanto a los sujetos clave, como los puntos de contacto y comunicación para promover aprendizajes recíprocos que permitan retroalimentar sus tareas. Con esto se proyecta la posibilidad de generar una *Comunidad de Aprendizaje* en América Latina sobre este particular enfoque aplicado a la educación superior, así como también de aprendizaje de las experiencias que permita consolidar su proyección exitosa en el marco de la formación en el nivel superior.

Segundo: Generar un espacio de conocimiento que fortalezca la unión de los países de América Latina en el ideal de robustecer la educación a partir de la riqueza que, para la región, representan las lenguas y culturas originarias.

Tercero: Proyectar estrategias de comunicación, contacto e intercambio entre las diversas experiencias participantes en este Encuentro.

Cuarto: Establecer acuerdos y convenios de colaboración para conjugar esfuerzos en las diferentes dimensiones de trabajo y funciones sustantivas por desarrollar.

Las conferencias magistrales, los paneles plenarios y las mesas paralelas se han diseñado con estos propósitos en mente; confío en que su desarrollo redundará en el logro de los objetivos propuestos.

Para concluir, quisiera reflexionar brevemente sobre el lugar en el que nos encontramos y externar algunos agradecimientos. Pátzcuaro es un lugar bellísimo, como deben haber constatado ya. Pero, además, es un lugar en el que han tomado forma cambios significativos en la relación con los pueblos originarios de América. Ya

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

se ha mencionado el Primer Congreso Indigenista Interamericano, pero también debe subrayarse el establecimiento del CREFAL y la base de algunas de las corrientes más significativas del movimiento indígena en México. Quiero agradecer, en nombre de la CGEIB, la hospitalidad de esta entrañable ciudad de la región lacustre de Pátzcuaro, así como la de las instituciones que permitieron llevar a cabo este encuentro: el CREFAL, la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán y, desde luego, el gobierno del estado de Michoacán.

Debo mencionar, de manera destacada, el apoyo decidido de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, cuyo financiamiento permite que hoy nos reunamos aquí. Asimismo, el apoyo de la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública, particularmente del Dr. Rodolfo Tuirán, quien ha sido muy importante y, como ustedes han podido apreciar, la promoción de la educación intercultural en este nivel educativo es un elemento central para el sistema educativo nacional.

Mención especial merece también el equipo de la Dirección de Educación Media Superior y Superior de la CGEIB, que tomó en sus manos este proyecto y ha desarrollado todas las actividades académicas, presupuestales, logísticas y de enlace que permiten que hoy se lleve a cabo.

Finalmente, pero en primer lugar, junto con las integrantes de este equipo agradecemos a todos los presentes su disposición para atender a nuestra convocatoria. Deseamos sinceramente que este Tercer Encuentro se desarrolle con éxito, que satisfaga las expectativas de todos los participantes y que nos permita avanzar en la construcción de la plataforma que requerimos para impulsar un proyecto tan importante como es el de la Educación Intercultural en América Latina.

Muchas gracias a todos por estar aquí.

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Discurso de Rodolfo Tuirán Gutiérrez

Subsecretario de Educación Superior, SEP

Luis H. Álvarez, Director General de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas

Leonel Godoy Rangel, Gobernador Constitucional del estado de Michoacán

Hugo Rodríguez Uribe, Rector de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán

Mercedes Calderón García, Directora General del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal)

Fernando I. Salmerón Castro, Coordinador General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP

Apreciados rectores de las universidades interculturales e invitados que esta tarde nos acompañan:

Es para mí un honor participar en este Tercer Encuentro Regional sobre Educación Superior Intercultural de América Latina y del Caribe.

De parte del Secretario de Educación Pública, Maestro Alonso Lujambio, reciban un cordial saludo.

Agradezco, señor Gobernador, su hospitalidad en esta bella ciudad de Pátzcuaro, joya de la arquitectura colonial y uno de los poblados más emblemáticos del estado de Michoacán, reconocido por sus cualidades de inclusión en México, al ser el de mayor igualdad entre mujeres y hombres en primaria y secundaria, y el tercer lugar en participación laboral de la mujer.

Agradezco asimismo la presencia de don Luis H. Álvarez, Titular de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

Expreso mi agradecimiento también a nuestra institución anfitriona: el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) y a su Directora General, Mercedes Calderón García. Gracias por recibirnos.

Y finalmente, a la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán. Señor Rector Hugo Rodríguez Uribe, muchas gracias.

A todos nuestros ponentes e invitados internacionales, nuestro agradecimiento por acompañarnos en esta ocasión. Les deseo a todos ustedes una grata estancia en nuestro país y en este maravilloso y pujante estado de Michoacán, que hoy nos da una clara muestra de su generosa hospitalidad y su tradicional calor humano.

El Encuentro Regional sobre Educación Superior Intercultural representa un foro calificado y del más alto prestigio donde los países de América Latina y el Caribe hemos encontrado, en sus dos ediciones anteriores, un amplio espacio para la deliberación y el debate de las iniciativas y proyectos que permiten enriquecer las bases sobre las que se construyen las alternativas de programas formativos, adecuados al enfoque intercultural.

Estoy seguro de que las aportaciones, consensos e intercambio de experiencias que se generarán en este Encuentro, nos permitirán encarar el reto de la educación intercultural bajo una óptica regional y avizorar nuevas e imaginativas propuestas que nos lleven a resultados más eficaces en nuestros ámbitos nacionales.

Contexto de la educación superior indígena en América Latina

Durante siglos, en América Latina el distanciamiento entre los diversos sectores sociales de la población heredó una ideología negativa en que la diferenciación de raza constituyó un factor central en el esquema de inequidad de las relaciones sociales y estableció obstáculos de difícil superación para el reconocimiento pleno de los derechos de los descendientes de los pueblos originarios o indígenas.

América Latina y el Caribe es el lugar del mundo más diverso culturalmente. Los pueblos indígenas constituyen alrededor de 10% de la población total de la región de 560 millones de personas (8.6% de la población mundial). Más de 400 grupos étnicos diferentes sobreviven en un entorno de pobreza, exclusión y desigualdad.

Existen elementos comunes en las poblaciones indígenas de América Latina y el Caribe:

- Mayores niveles de pobreza y menores niveles de educación que el resto de la población.
- Mayores rezagos en salud y salud reproductiva.
- Y altas tasas de fecundidad y mortalidad materna e infantil.

En este contexto, en los últimos 30 años surgieron múltiples exigencias sociales en América Latina enfocadas a reivindicar los derechos fundamentales de los pueblos indígenas, así como abrir espacios e instituciones que buscan la pertinencia de los servicios educativos mediante la aplicación de los principios del enfoque intercultural.

Este enfoque propone una educación cuya raíz surja de la cultura del entorno inmediato de los estudiantes, e incorpore elementos y contenidos de horizontes culturales diversos con el fin de enriquecer el proceso formativo.

El principio rector de este enfoque consiste en aprovechar las diferencias en un proceso de complementación de los conocimientos construidos y compartidos con otros sujetos y otras dimensiones de desarrollo (comunidad, región, entidad, nación, mundo). Diversos organismos internacionales como la ONU han incorporado este tema en sus principales documentos. No abundaré todavía al respecto.

Antecedente de la educación dirigida a comunidades indígenas en México

En el caso de México, históricamente los esfuerzos por incorporar a los pueblos indígenas a la cultura nacional, y en particular en materia educativa, se han concentrado en la educación básica.

Han oscilado entre:

- Acciones asistenciales que apenas promueven el desarrollo integral de los individuos.
- Hasta estrategias que orillan al individuo a perder los rasgos fundamentales de su identidad: asimilar la cultura dominante a costa del menosprecio y la negación de su cultura de origen.

Es frecuente que los contenidos de la educación están vinculados con una cultura urbana y muchas veces no tienen relación con la cultura campesina e indígena, por lo que resultan poco atractivos y comprensibles para los alumnos de las comunidades. Así, las brechas educativas que separan a los pueblos indígenas de la población nacional son enormes y resulta imprescindible acortarlas. Veamos rápidamente algunos indicadores:

- Uno de cada cuatro personas sin instrucción alguna en México es de origen indígena.
- La escolaridad promedio de los hablantes de lengua indígena en México es apenas de 4.5 años, frente a una media nacional de 8.3 años.
- Igualmente, quienes no saben leer ni escribir representan, entre los hablantes de lengua indígena, cuatro de cada 10, en contraste con poco menos de uno de cada 10 entre la población nacional.
- De la misma forma, 86 de cada 100 hablantes de lengua indígena viven en situación de pobreza, frente a 47 de cada 100 que comparten esa situación entre la población nacional.
- Finalmente, 60 de cada 100 localidades con importante presencia indígena constituyen contextos de muy alta marginación, en contraste con la media nacional de 31 de cada 100.

Los rezagos, privaciones y carencias que experimentan los pueblos indígenas son evidentes y dramáticos. Es claro que el empobrecimiento de nuestros pueblos indígenas significa el empobrecimiento del país y de nuestra riqueza cultural.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Para revertir las desigualdades, necesitamos, entre otras muchas tareas, que las nuevas generaciones tengan la oportunidad de acceder, con orgullo y dignidad, a una educación para la libertad y el trabajo; para la paz y la legalidad; para el diálogo y para la participación democrática.

Es preciso revertir la idea de que un niño o un joven que tenga éxito en el sistema escolar se vea forzado a abandonar su cultura original y adoptar la cultura nacional. En muchos casos el avance educativo los aleja de sus comunidades, incluso porque las preparatorias y universidades se encuentran lejos. Esta situación es más acusada en la educación superior.

Las IES atienden hoy mayoritariamente a jóvenes que han crecido en un medio urbano y que han sido educados en un contexto en el que se maneja el idioma español como lengua privilegiada de contacto entre docentes y estudiantes. Esto constituye una desventaja que los estudiantes indígenas enfrentan, ya que en su mayoría estas instituciones no han desarrollado estrategias de incorporación de las lenguas originarias de nuestro país en sus actividades formativas, ni estrategias de contacto y comunicación con los pueblos originarios de México. Algunos datos al respecto:

- Del total de alumnos inscritos en estudios profesionales en el año 2008 (2,525,683 alumnos), sólo 2% (50,018) hablaba algún dialecto o lengua indígena, principalmente náhuatl (31.1 %), zapoteco (16.5 %) y maya (14.2%).
- De los alumnos que cursaron estudios profesionales en el año 2008 y que hablaban un dialecto o lengua indígena (50,018), 35.7% se ubicaba en el área del conocimiento de las ciencias sociales y administrativas, porcentaje similar de alumnos (31.4%) se concentraba en las áreas de la ingeniería y la tecnología.
- Sólo tres de cada 100 mexicanos que cuenta con instrucción de educación superior son indígenas (275 mil con respecto al total nacional de 9.09 millones).

En suma, a pesar de que las reformas al Art. 2°. de la Constitución reconocen la composición pluricultural de la nación mexicana, sustentada originalmente en sus pueblos indígenas, queda mucho por hacer, aunque en honor a la verdad, hay avances de relevancia.

En este contexto, cobra importancia la creación de espacios académicos que permitan establecer las bases para promover relaciones paralelas entre individuos de diferentes culturas y que contribuyan a fortalecer la autoestima cultural y personal de los jóvenes de este origen.

En los últimos años, la Secretaría de Educación Pública de México ha definido un nuevo tipo de educación para los indígenas, no sólo bilingüe sino bicultural, que tome en cuenta su cultura y sus valores.

Es oportuno destacar que la SEP, a través de su Coordinación General de Educación Intercultural plantea el compromiso del gobierno federal de establecer la educación intercultural para toda la población y la educación culturalmente pertinente para los indígenas en todos los niveles educativos. Particularmente en el nivel de educación superior ha impulsado la creación de las universidades interculturales.

Hoy la SEP cuenta con un programa específico de profesionalización dirigido a la población indígena en el que las mismas comunidades pueden participar de manera directa.

Universidades interculturales en México (UI)

En México, las universidades interculturales son proyectos educativos estratégicos con características propias y distintivas. Fueron diseñadas después de una amplia consulta con las comunidades indígenas y en su propio diseño participaron profesionales indígenas. Su mayor importancia, sin embargo, radica en lo que pueden lograr debido a su peculiar conformación y al modelo educativo que promueven en tres sentidos: 1) están específicamente orientadas a la formación de jóvenes que provienen de las regiones indígenas que las sustentan; 2) tienen profesores que en muchos casos provienen también de las mismas regiones; 3) sustentan sus propuestas en un diálogo permanente con las propias comunidades y sus saberes.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Las comunidades sostienen en parte a estas UI, les donan terrenos, se involucran en su creación y en su operación (mediante los consejos), y las consideran parte de su patrimonio. Esas son las comunidades de conocimiento con las que la Universidad y sus integrantes tienen que trabajar para la recuperación, revaloración y desarrollo de saberes tradicionales.

En el año 2004 se inauguró la primera UI en el estado de México. Para 2009, existían nueve universidades interculturales ubicadas en los estados de México, Chiapas, Tabasco, Veracruz, Puebla, Michoacán, Quintana Roo y Guerrero. Actualmente estas instituciones ofrecen 15 programas de licenciatura y dos de maestría.

Destaco que en los últimos tres años, la matrícula de estas instituciones creció en 56%, pasando de 3,037 alumnos a 4,748 alumnos en el ciclo escolar 2008-2009. En los últimos tres años la planta de PTC ha crecido en 85%, y en el ciclo escolar 2009-2009 cuenta con 161 docentes. Entre los años 2007 al 2009 se han otorgado 543 becas Pronabes a estudiantes matriculados en estas UI, es decir, uno de cada 10 estudiantes.

Tenemos en prospecto la creación de dos universidades más de este tipo en los estados de Chihuahua, que atenderá a jóvenes de los pueblos rarámuri y pame; y en Nayarit, que brindará atención a jóvenes de origen huichol.

En 1940, Pátzcuaro albergó el Primer Congreso Indigenista Interamericano, en el que se sentaron las bases de una política indigenista continental, basada en el respeto a la personalidad y a las culturas indígenas, el rechazo a los procedimientos legislativos o prácticos originados en conceptos o diferencias raciales desfavorables para sus pueblos, la igualdad de derechos y de oportunidades, la promoción de la elevación económica y su aprovechamiento de técnicas y conocimientos modernos, entre otros.

No obstante, resulta claro que estas políticas eran, como subraya Gonzalo Aguirre Beltrán, del no indígena para el indígena. Es decir, que se trataba de llevar una serie de prácticas para instrumentarlas en las comunidades indígenas.

En este tenor, quisiera reiterar que la mayor importancia de las universidades interculturales radica en lo que pueden lograr debido a su peculiar conformación y al modelo educativo que promueven: están específicamente orientadas a la formación de jóvenes que llegan a ellas desde las regiones indígenas, tienen profesores que, en muchos casos, provienen también de ellas y se orientan a la generación de conocimiento intercultural directamente relacionado con las comunidades en las que se sustentan.

La creación de este espacio formativo supone fortalecer la participación de los pueblos indígenas en la definición de su vocación, y abrir la posibilidad para que cada una de sus comunidades se mantenga alerta y activa en el cumplimiento de sus propósitos.

En suma, el modelo de Universidad Intercultural nos abre ésta posibilidad de proyectar en nuestros países una educación diferente y más incluyente.

En la misma línea que Aguirre Beltrán, reflexiona Carlos Montemayor, Premio Nacional de Arte y Literatura, que "los que no somos indios hemos hablado siempre de los indios, hemos tratado de decir qué son, qué piensan, qué no piensan. No sabemos todavía en qué medida México es indígena, en qué medida la espiritualidad indígena ha estado ganando terreno con el paso del tiempo en lugar de estarlo perdiendo".

Estoy seguro de que este Tercer Encuentro Regional será provechoso y productivo para la educación superior intercultural de América Latina y del Caribe.

Muchas gracias.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

A continuación, el Subsecretario presenta las siguientes estadísticas sobre la situación de la atención educativa a la diversidad cultural

Poblaciones indígenas en América Latina

- Los pueblos indígenas constituyen alrededor de 10% de la población total de la región, que es de 560 millones de personas (8.6% de la población mundial).
- Más de 400 grupos étnicos diferentes sobreviven, por lo general, en un entorno de pobreza, exclusión y desigualdad.
- Algunos elementos comunes en las poblaciones indígenas de América Latina y el Caribe:

  · Mayores niveles de pobreza y menores niveles de educación que el resto de la población.
  · Mayores rezagos en salud y salud reproductiva.
  · Altas tasas de fecundidad y mortalidad materna e infantil.

Marco jurídico internacional

- Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) - ONU
- Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960) – UNESCO Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (1965) – ONU
- Declaración de Principios de la Cooperación Cultural Internacional (1966) – ONU
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1976) – ONU
- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1976) – ONU
- Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes (1989) - Organización Internacional del Trabajo (OIT) Declaración Universal de la sobre la Diversidad Cultural (2001) – UNESCO
- Declaración Universal de Derechos sobre los Pueblos Indígenas (2006) - ONU

México: Marco jurídico e instituciones que contemplan la educación a comunidades indígenas

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
- Ley General de Educación
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
- Coordinación General de Educación Intercultural, dependiente de la SEP
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas

Educación a comunidades indígenas: México

En México los esfuerzos por incorporar a los pueblos indígenas a la cultura nacional y en materia educativa, se han concentrado en la educación básica y han oscilado entre:

- Acciones asistenciales.
- Estrategias que pueden incidir en la pérdida de sus rasgos de su identidad.

Educación a comunidades indígenas: México

- 1 de cada 4 personas sin instrucción alguna es de origen indígena.
- La escolaridad promedio de los hablantes de lengua indígena es de 4.5 años, frente a una media nacional de 8.3 años.
- Quienes no saben leer y escribir representan, entre los hablantes de lengua indígena, cuatro de cada 10, en contraste con poco menos de uno de cada diez entre la población nacional.
- 86 de cada 100 hablantes de lengua indígena viven en situación de pobreza, frente a 50 de cada 100 que comparten esa situación entre la población nacional.

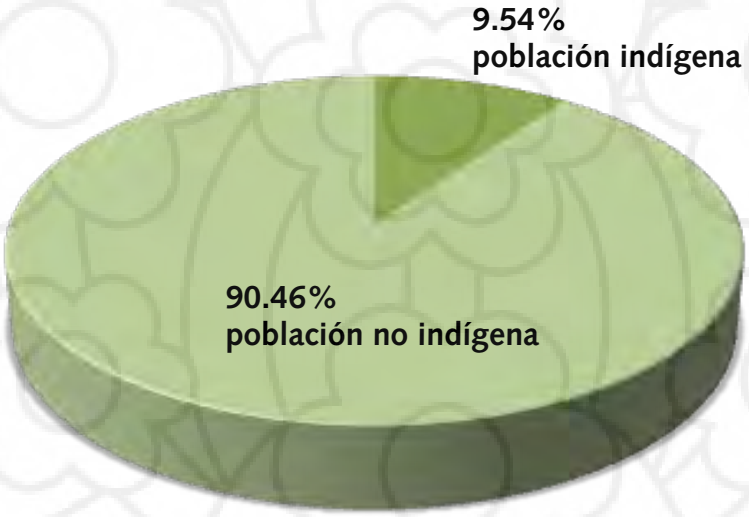
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

- 60 de cada 100 localidades con importante presencia indígena constituyen contextos de muy alta marginación, en contraste con la media nacional de 31 de cada 100.

México: población indígena

Proporción con respecto a la población total

9,854,301 (9.54% de la población del país)
62 grupos etnolingüísticos
90% residen en los municipios marginados del país

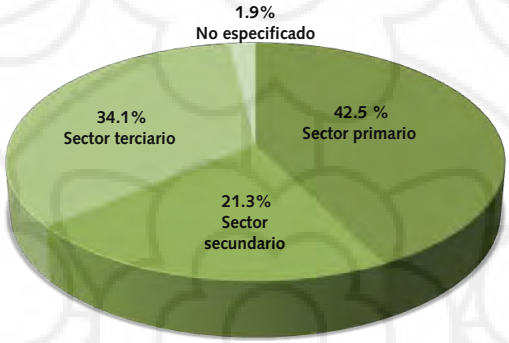


* Fuente: INEGI, II Conteo Nacional de Población, México, 2005

* La fuente es la misma para todas las referencias estadísticas.

Ocupación

- 5 de cada 100 indígenas ocupados en el sector primario no recibían ingresos.
- Se mantienen de lo que ellos mismos producían o intercambiaban.
- 34 de cada 100 que trabajaban en el mismo sector recibían menos de un salario mínimo.



Asistencia escolar (edad 20-24 años)

- De la población hablante de lengua indígena entre 20 y 24 años, solo 8.7% asiste a la escuela.
- En la población no indígena, 21.8% asistía a la escuela en 2005.
- Por cada estudiante indígena atendido por el sistema educativo hay dos que quedan sin atención.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Analfabetismo

Mientras que 9.4% de la población nacional mayor de 15 años no sabe leer

Casi 1 de cada 10 mexicanos

27.26% de la población indígena es analfabeta

Casi 3 de cada 10 indígenas

Instrucción de la población indígena (15 a 64 años)

Sin instrucción alguna.

En México, 1 de cada 4 personas sin instrucción alguna es indígena.

Instrucción de la población indígena (15 a 64 años)

Educación primaria

1 de cada 10 mexicanos con educación primaria es indígena.

De los 9,854,301 indígenas de México, 11.42% cuenta con la primaria.

Instrucción de la población indígena (15 a 64 años)

Educación secundaria

7 de cada 100 mexicanos con educación secundaria son indígenas.

De los 9,854,301 indígenas de México, 9.75% cuenta con educación secundaria.

Instrucción de la población indígena (15 a 64 años)

Educación media superior

5 de cada 100 mexicanos con educación media superior son indígenas.

De los 9,854,301 indígenas de México, 6.16% cuenta con educación media superior.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Instrucción de la población indígena (15 a 64 años)

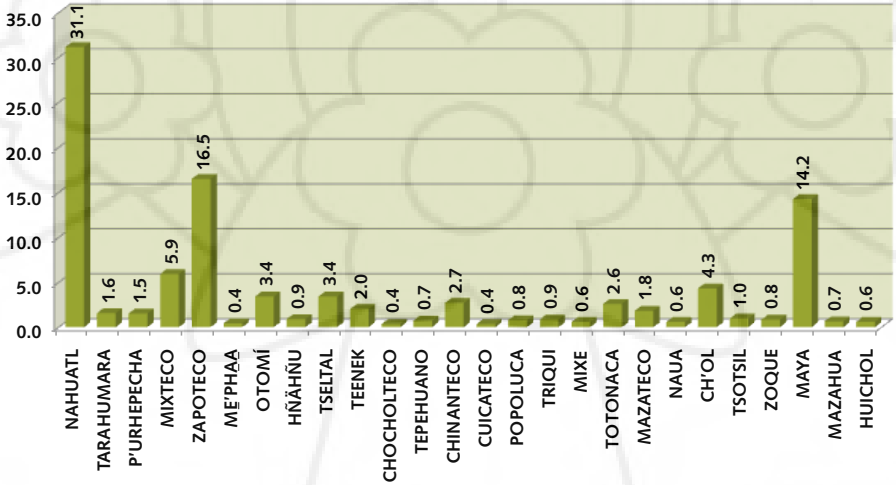
Educación superior

2 de cada 100 mexicanos con educación superior son indígenas.

De los 9,854,301 indígenas de México, sólo 2.79% cuenta con educación media superior.

Porcentaje de Estudiantes por Lengua 2008

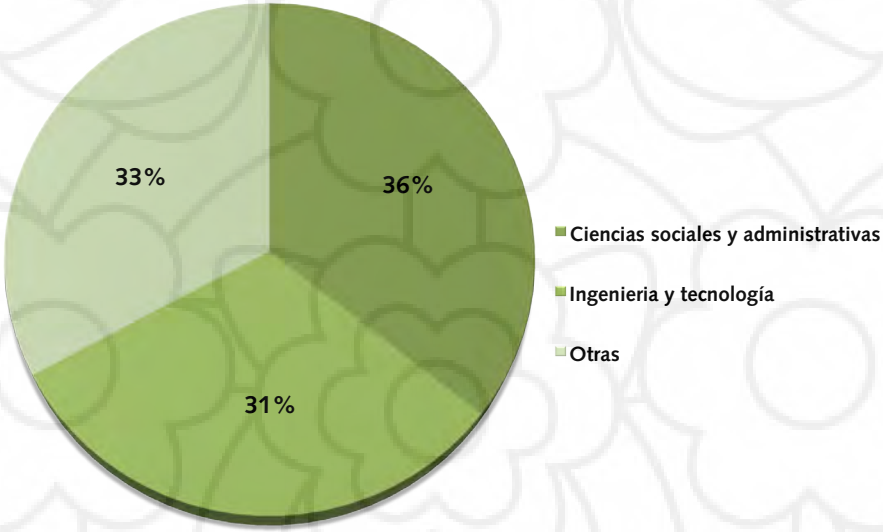
Matrícula de 50,018 (2% de la matrícula total) con habla indígena.



Estudiantes indígenas de educación superior

Áreas de conocimiento

Estudiantes de educación superior indígenas: ubicación de áreas de conocimiento



Una respuesta: las universidades interculturales

Para atender y diversificar la demanda:

- Durante la última década, la SEP ha diversificado la oferta educativa en el nivel de educación superior.
- Destacar la creación de:
  - Universidades tecnológicas (60 en 26 estados)
  - Universidades politécnicas (18 en 12 estados)
  - Universidades interculturales (9 en 9 estados)

Universidades Interculturales

- 9 universidades interculturales.

- En el ciclo escolar 2008-2009 atienden a 4,748 estudiantes en 14 programas de licenciatura y 2 de maestría.
- Son interculturales, no se denominan indígenas. Persiguen el propósito de educar en una relación respetuosa y equitativa entre miembros de diferentes culturas y en la valoración de la diversidad.
- 2 proyectos para crear otras: Chihuahua, pueblos rarámuri, Pame, y en Nayarit, para jóvenes de origen huichol. Hay también interés por crear otra UI, por parte de las autoridades educativas del gobierno del estado de Oaxaca.
- Se están constituyendo como subsistema de IES interculturales.

Localización y principales características

- Están próximas en ubicación y en cultura a las comunidades indígenas, pero no son exclusivamente para indígenas.
- Son fuente de generación y diseminación de conocimientos pertinentes para las propias comunidades.
- Constituyen espacios de formación de nivel superior para estudiantes provenientes del entorno próximo.
- Están diseñadas para convertirse en instrumentos de desarrollo en manos de los propios hijos de las comunidades.
- Sustentan sus propuestas en un diálogo permanente con las propias comunidades y sus saberes.
- Tienen un proyecto organizativo y curricular novedoso.
- Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)
- Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)
- Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET)
- Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)
- Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP)
- Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)
- Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM)
- Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIIMQROO)
- Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG)

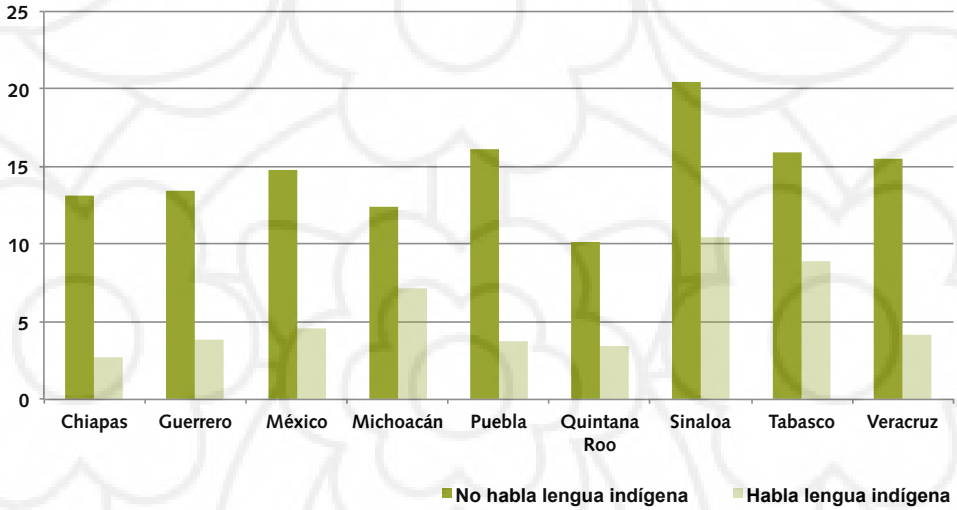
Programas Educativos

- Ingeniero en Sistemas Computacionales
- Ingeniero en Sistemas de Calidad
- Ingeniero en Sistemas Forestales
- Licenciado en Contabilidad
- Licenciado en Derecho
- Licenciado en Etnopsicología
- Licenciado en Sociología Rural
- Licenciado en Turismo
- Licenciado en Comunicación Intercultural
- Licenciado en Desarrollo Sustentable
- Licenciado en Lengua y Cultura
- Licenciado en Turismo Alternativo
- Ingeniero en Sistemas de Producción Agroecológicos
- Licenciatura en Gestión Municipal

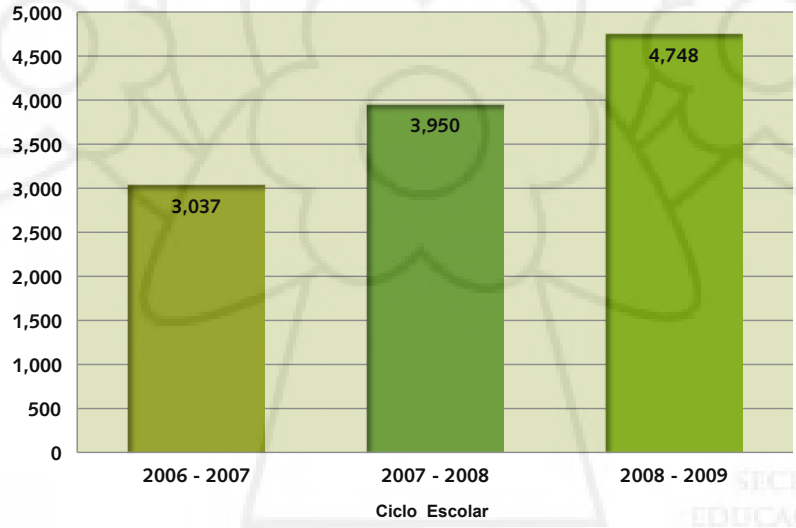
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

- Licenciado en Desarrollo Turístico
- Maestría en Economía y Negocios
- Maestría en Educación

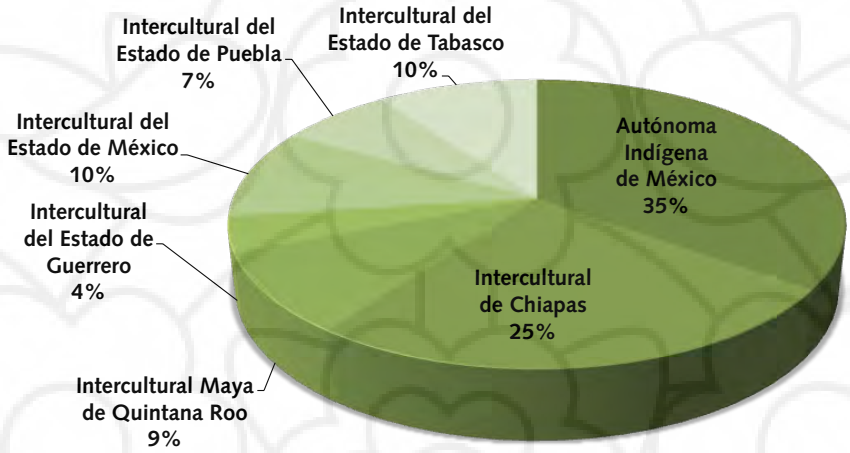
Demanda social de educación superior en los estados donde se localizan las Universidades Interculturales



Evolución de la Matrícula 2006-2009



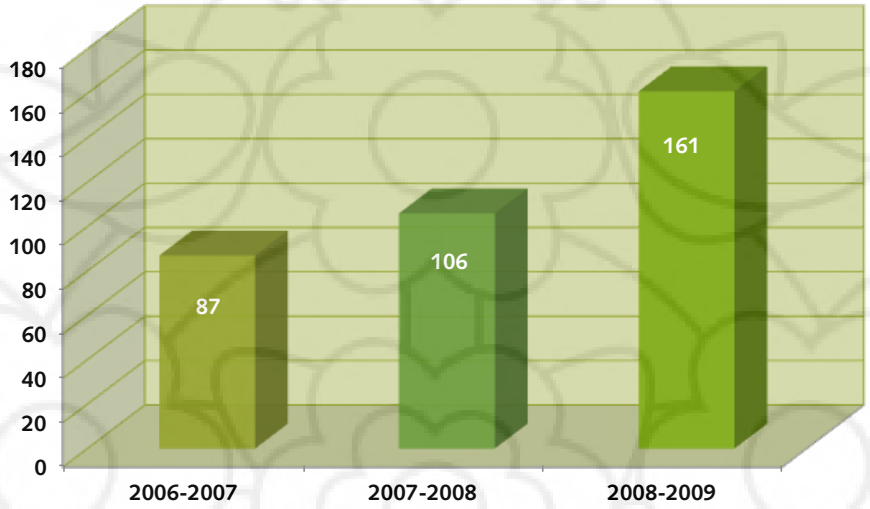
Distribución de la Matrícula Actual



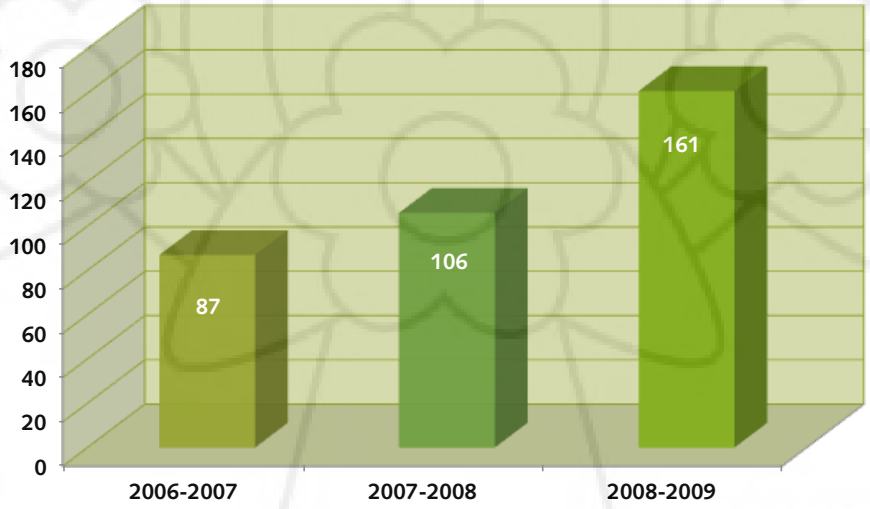
Matrícula por género

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Evolución de Planta de Profesores de Tiempo Completo



Becas Pronabes



Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior

- Se estableció en 2001, por ANUIES y la Fundación Ford.
- Se busca mayor equidad en el acceso a la educación superior para jóvenes indígenas y procurar la conclusión de sus estudios.
- Bajo modelos de atención que respondan a sus necesidades, respeten y atiendan correctamente el derecho a la diferencia cultural, y promuevan políticas con enfoque intercultural.
- A lo largo de ocho años se ha dado atención a 41,191 estudiantes indígenas.

Situación actual del Subsistema de Universidades Interculturales

Universidad Intercultural del Estado de México, UIEM

- Primera Universidad Intercultural del país.
- Inició actividades el 6 de septiembre de 2004.
- Se ubica en el centro del país, en el municipio de San Felipe del Progreso.
- Atiende principalmente a jóvenes integrantes de los pueblos Mazahua, Otomí, Náhuatl, Tlahuica y Matlazinca.

Universidad Intercultural de Chiapas, UNICH

- Inició actividades el 22 de agosto de 2005.
- Se ubica en San Cristóbal de las Casa.
- Atiende a jóvenes de los pueblos Tzotzil, Tseltal, Chol, Mame, Zoque, Tojolabal, entre otros.

Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, UIET

- Oxolotán, municipio de Tacotalpa, Tabasco.
- Inició actividades académicas el 13 de octubre de 2005.
- Atiende a estudiantes de origen Chol y Chontal.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, UIMQROO

- Se ubica en el municipio de José Ma. Morelos, Quintana Roo.
- Inició actividades en agosto de 2007.
- Atiende a estudiantes de origen Maya.

Universidad Intercultural del Estado de Guerrero, UIEG

- Se ubica en la comunidad de la Ciénega, municipio de Malinaltepec (región Montaña).
- Inició funciones el 20 de septiembre de 2007.
- Atiende a estudiantes de origen Amuzgo, Nahua, Tlapaneco y Mixteco.

Universidad Autónoma Indígena de México, UAIM

- Se crea en el año 2000.
- Nace como una institución pública descentralizada del gobierno del estado de Sinaloa.
- Se ubica en Los Mochis, Sinaloa, y actualmente cuenta con otras dos sedes en el estado.
- Atiende prioritariamente a jóvenes originarios de los pueblos Mayo y Yaqui, y se han incorporado estudiantes de origen indígena de distintas entidades de la República.

Universidad Intercultural del Estado de Puebla, UIEP

- Se crea en el año 2006.
- Se ubica en la localidad de Lipuntahuaca, municipio de Huehuetla, en la Sierra Norte de Puebla.
- Inició actividades en agosto de 2006.
- Atiende a estudiantes de origen Totonaco, Popolocas, Nahuas y Mixtecos.

Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, UIIM

- Su *Decreto de Creación* fue publicado en el Periódico Oficial del Estado de Michoacán de Ocampo, con fecha del 11 de abril de 2006.
- Sus instalaciones se ubican en Pátzcuaro.

- Atenderá fundamentalmente a estudiantes de origen Purépecha.
- Inició actividades en septiembre de 2007.

Conclusiones

- La creación de las Universidades Interculturales es un avance en materia de política pública para atender la diversidad y los requerimientos de la educación de nivel superior para la población indígena.
- Resulta evidente que no es suficiente. Falta mucho por hacer tanto en términos de cobertura geográfica como de población y, desde luego, en la consolidación de estas instituciones para que se conviertan en centros de excelencia académica.
- La educación superior de América Latina, debe reconocer los derechos de pueblos indígenas a integrar su lengua y cultura en su proceso de formación, así como la incorporación de su propio saber, experiencia y manifestaciones culturales acumuladas.
- Nuestros sistemas de educación superior deben asegurar espacios de formación pertinente y de calidad a un número cada vez un mayor de estudiantes con estas raíces.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Conferencia magistral

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Interculturalidad, educación y política en América Latina. Pistas para una investigación comprometida y dialogal

Luis Enrique López[1]

El logro de efectivas comunicaciones interculturales horizontales, democráticas, no coloniales —y por lo tanto, libres de dominación, subordinación, y exclusión— requería trascender el debate al interior de las disciplinas oficiales de las ciencias modernas y abrirse a diálogos con otras culturas y otras formas de conocimiento. Aquí, aparte de rigideces epistemológicas y del inmenso peso de la inercia institucional, los principales obstáculos son de naturaleza política: las posibilidades de una comunicación democrática están severamente limitadas por las profundas desigualdades de poder existentes entre las partes.

Edgardo Lander, 1997

[1] Sociolingüista y educador peruano. Actualmente trabaja en Guatemala. Investigador de la FUNPROEIB Andes y docente de la Maestría en EIB del PROEIB Andes. Las opiniones vertidas en este texto son personales y no comprometen en absoluto a las instituciones con las cuales trabaja.

La construcción de un proyecto pedagógico indígena pasa por la movilización, una moralización contra capitalista y anti-individualista, una discusión y búsqueda de alternativas. Por eso este proyecto pedagógico es al mismo tiempo político y cultural. Es una forma de construir y definir diferencias y movimiento organizado.

Opiniones de líderes indígenas brasileños recogidas por Maxim Repetto, 2002

Introducción

En la presente comunicación reúno un conjunto de reflexiones en torno a la noción de interculturalidad, y a la relación que se ha establecido entre ella y el desarrollo de diversas propuestas educativas destinadas a innovar, tanto la política como la práctica educativa latinoamericanas, para —desde la educación— incidir en el plano mayor de la política nacional en tiempos en los que América Latina —por presión interna y externa— se repiensa a sí misma y abandona —al menos discursivamente— el discurso homogeneizador que asumió junto con la adopción y adaptación del modelo clásico de Estado-nación, tomado del liberalismo europeo temprano. Vuelvo sobre trabajos anteriores publicados sobre la materia, aunque me parece que de manera más organizada y actualizada.

El artículo comprende tres partes principales y un apartado de reflexiones finales. La primera aborda la educación bilingüe indígena como espacio propicio para la construcción inicial de la noción de interculturalidad, a partir de la preocupación por la dimensión cultural que se dio en todos los proyectos y programas de educación bilingüe indígena. En la segunda se revisan las tendencias seguidas en la interculturalización de la educación latinoamericana,

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

comenzando por la educación indígena, hasta el momento actual cuando los propios Estados nacionales parecen haberla hecho suya y la postulan para la educación de todos. Sobre esas bases, la tercera sección da cuenta de nuevos avances en el desarrollo de la noción a partir de la agencia indígena en la utilización y manejo del concepto, así como del consecuente involucramiento indígena en la comunidad política. Para cerrar, el trabajo reúne un conjunto de reflexiones destinadas a abrir pistas a la investigación que es menester realizar para enriquecer la comprensión de la interculturalidad así como su aplicación al campo educativo en América Latina.

Para ejemplificar las ideas desarrolladas, recurro sólo a algunos casos. Imposible hubiera sido hacer un recuento exhaustivo de todo aquello existente en el desarrollo del campo, por el auge que experimenta ahora la educación intercultural bilingüe y por la mayor incidencia que la interculturalidad cobra en otros sectores como los de la salud, la administración de justicia, el desarrollo con identidad y la gobernabilidad democrática con equidad, por mencionar sólo algunos. Tal apogeo ha resultado en un aumento considerable de proyectos e incluso en programas de cobertura nacional, así como en un involucramiento de una cantidad sin precedentes de intelectuales y pensadores indígenas y no indígenas.

La educación bilingüe: terreno fértil para la construcción intercultural

La educación bilingüe indígena constituye un emprendimiento de larga data en el continente. Si bien con altibajos y desde ópticas distintas, la educación bilingüe ha sido parte del desarrollo educativo latinoamericano prácticamente desde mediados de los años 1940 (López, 1995; Muñoz, 1998; López y Küper, 1999; López y Sichra, 2008; Hamel, 2008). En su acepción de educación intercultural bilingüe, junto con la educación popular, este tipo de educación ha dinamizado de manera significativa el campo educativo latinoamericano, sobre todo cuestionando las políticas y prácticas empleadas con la población indígena, así como también desafiando los principios y derroteros de la educación desde una perspectiva de derechos y de necesidades específicas y diferenciadas de poblaciones

cuyas especificidades lingüísticas y culturales eran, hasta hace no mucho, *invisibilizadas* y hasta negadas por los sistemas educativos de la región.

Desde sus inicios a la fecha, la educación bilingüe indígena ha pasado por tres orientaciones básicas, cada una de las cuales ha dado pie a un determinado modelo de educación bilingüe. Así, la *postura asimilacionista*, que concibe la diversidad como problema y que, por ende, propende a su resolución por la vía del bilingüismo sustractivo, con la consecuente homogeneización lingüística y cultural, se corresponde con el *modelo educativo bilingüe de transición*. En sus dos vertientes —de transición temprana o tardía–, este modelo postula la utilización temporal de la lengua indígena, sobre todo para facilitar la adquisición de la segunda lengua en la escuela. Por su parte, la orientación *multiculturalista* y *tolerante* ve la diversidad como un derecho y busca preservar aquellas lenguas diferentes a la oficial, y aún habladas en un territorio determinado, e incorporarlas como vehículos de educación. Se traduce en el modelo de mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas. Finalmente, desde el *pluralismo cultural,* que concibe la diversidad cultural y lingüística como un recurso capaz de contribuir a la transformación del Estado-nación y a la generación de un nuevo modo de *relacionamiento* entre indígenas y no indígenas, la educación bilingüe indígena adopta un modelo de educación bilingüe de enriquecimiento, buscando impregnar a la sociedad en su conjunto (Ruiz, 1984; López, 2009). Como se verá más adelante, desde este último espacio, en la actualidad se plantea en la región tanto una *educación intercultural* (EI) para todos, como desde una postura más radical una *educación intercultural y bilingüe* (EIB) para todos, así como también una *educación intracultural e intercultural*.

Mientras que desde el ámbito bilingüe transicional la *educación bilingüe para indígenas* (EB) centra su atención en la dimensión idiomática, con énfasis en el aprendizaje y uso del idioma hegemónico y de relación interétnica —el castellano, el francés, el inglés o el portugués, según sea el caso—, han sido las opciones de la diversidad como derecho y como recurso, y sus correlatos de educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo y de enriquecimiento los que

han dado pie a una mayor preocupación por las otras competencias y los otros contenidos curriculares de la educación, trascendiendo el inicial interés exclusivo por la lengua. El involucramiento indígena y de sus organizaciones en el desarrollo de los programas y proyectos de educación bilingüe marcó decididamente el paso de la EB a la *educación bilingüe intercultural* (EBI) y luego a la EIB. Con ello, ésta cobró un particular cariz político alineado con las reivindicaciones indígenas, a diferencia de la educación bilingüe a secas, que se alineó con los intereses del Estado y de los sectores hegemónicos de la población latinoamericana. Como veremos más adelante, actualmente esta situación se ha modificado por la apropiación y resignificación estatal de las reivindicaciones indígenas e incluso de las formas más radicales de EIB.

No obstante, la preocupación por los contenidos y planes de estudio de los programas educativos desarrollados para poblaciones indígenas de América Latina, comenzó sólo a mediados de los años 1970, cuando algunos reclamaban algo más que una educación bilingüe, para trascender la esfera metodológico-idiomática, e ingresar también al plano de los contenidos curriculares, con vistas a recuperar saberes y conocimientos indígenas e incorporarlos en el currículo escolar. La inclusión de una dimensión más antropológico-cultural dio pie a un primer redimensionamiento conceptual de la EB.

Los primeros pasos: una educación bilingüe bicultural

Producto de esta nueva visión, apareció una nueva categoría: la de *biculturalidad* o *biculturalismo*. Se consideraba entonces que el educando debía aprender tanto contenidos propios o de la cultura tradicional como los de la cultura hegemónica o *nacional*. Si bien esto era considerado por todos como necesario, el problema residía en las distintas visiones subyacentes de las culturas indígenas y de su futuro, en el marco de las relaciones crecientes entre las sociedades indígenas subalternas y las hegemónicas.

Cabe precisar, sin embargo, que la noción de *biculturalidad* no era vista como sinónimo de aquello que hoy denominamos *interculturalidad*. Como se sabe, se trata más bien de nociones distintas que

responden a paradigmas y épocas históricas igualmente diferentes en la aplicación y evolución de proyectos y programas de educación bilingüe (cf. López, 1996a, 1996b; Muñoz, 1998). La noción de biculturalidad surgió en Estados Unidos de América (EUA), poco después del reconocimiento de los derechos civiles de la población afroamericana, y a la luz de las reivindicaciones culturales de la población hispana, particularmente del sector de origen mexicano (Darder, 1991).

Desde el campo psicológico y cognitivo se buscaba una respuesta educativa a las diferencias culturales de los educandos que requerían una educación bilingüe, estableciendo paralelos casi automáticos entre bilingüismo y biculturalidad. Las reformas en la legislación educativa estadounidense de 1968 sancionaron la inclusión de la educación bilingüe-bicultural en la política educativa de ese país (Ibíd.).

Se pensaba que un mismo sujeto podía recurrir a elementos, conceptos y visiones de dos culturas diferentes —e incluso de colectivos social y políticamente contrapuestos y en conflicto— y separar claramente, y a voluntad, una cultura de otra. La separación aludida y la selección correspondiente le permitirían al sujeto actuar en consecuencia, según se tratase del *mainstream* o de su contexto subalternizado. Así, él podría desenvolverse apropiadamente en cualquiera de estas dos situaciones (Ramirez y Castaneda, 1974). Lo cierto es que la categoría aludía a una situación social específica, propia sobre todo de las metrópolis estadounidenses, en las cuales los reconocidos como diferentes se concentran en determinadas áreas de una ciudad, y, generalmente, salen de ellas sobre todo para acudir a sus fuentes de trabajo o de estudios.

El desarrollo de competencias biculturales aseguraría respuestas sociales adecuadas de los miembros de la comunidad culturalmente *diferente* y contribuiría a que los *minorizados* pudiesen entender y acceder a algunos de los bienes y beneficios de la sociedad dominante. De esta forma ellos se integrarían a la sociedad culturalmente hegemónica, sin necesariamente abandonar sus tradiciones culturales ni alienarse de su comunidad cultural. La propuesta de biculturalidad era para los subalternos y no afectaba la vida de la

población hegemónica. La adopción por ellos de comportamientos similares a los culturalmente hegemónicos y su inserción en el sistema económico favorecerían su participación e *integración*.[2] La preocupación se centraba en el plano conductual, más que en el cognitivo propiamente dicho o menos aún en el espiritual, epistémico y político, o en los dominios de la cosmovisión, como lo demandan hoy los líderes e intelectuales indígenas en América Latina.

México fue uno de los primeros países en verse influido por esta nueva concepción, y la educación indígena se volvió bicultural a comienzos de los años 1980, primero por demanda de los propios maestros indígenas mexicanos que buscaban alternativas a la asimilación, y pretendían superar la castellanización forzada por la vía de una educación culturalmente situada en la forma de vida indígena (Gabriel, 1981),[3] y luego, por decisión oficial (Schmelkes, 2009; Dietz, 1999; Nahmad, 1988). La Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües (ANPIBAC) fue la responsable de la incorporación de la noción de biculturalidad al discurso oficial educativo mexicano, luego de que su demanda de la creación de una dirección general de educación indígena fuese lograda. Como vemos en los siguientes extractos, las reivindicaciones de los maestros indígenas mexicanos de entonces se asemejan en mucho a las que ahora animan a líderes indígenas de muchos países latinoamericanos.

---

2 No contamos con recuento ni evidencia alguna respecto a que en Estrados Unidos la noción de biculturalidad surgiese, se aplicase o vinculase con la educación de la población indígena originaria.

3 "La educación indígena bilingüe-bicultural es aquella que instrumentada por los propios indígenas servirá para la formación y desarrollo del hombre y de la comunidad, dentro de un sistema cultural propio, con base en sus conceptos del mundo y de la vida y sirviendo siempre, en última instancia, a la adquisición de la conciencia de una sociedad que respete la naturaleza y el hombre, que asegure la existencia de la familia y la comunidad, que asegure los intereses del grupo sobre los del individuo, que busque en el trabajo el beneficio de la colectividad y no la apropiación individual." (Gabriel, 1981:79) "Pretendemos partir de lo que tenemos, de lo que somos, del reclamo histórico de un lugar digno y humano en el contexto del país, para contribuir en su transformación y desarrollo, para la lucha por la independencia económica, cultural y política y por ese desarrollo definido por todos, indígenas y no indígenas, en tanto mexicanos." (Gabriel, 1981:181)

> es tiempo de que el indígena instrumente su propia educación, una educación para el desarrollo, para la identificación étnica, para la revaloración cultural y la participación política. Una educación que permita la transformación de la situación de explotación y opresión en que vivimos. Para instrumentar esta educación es necesario acudir a la familia y la comunidad indígenas, como fuentes del conocimiento, ya que son las instituciones sociales que han mantenido viva la llama de la educación indígena. Con ellas y en ellas necesitamos buscar y definir la filosofía indígena de la educación, los objetivos que perseguimos, los contenidos que deben tener los planes y programas, la metodología apropiada a nuestras propias especificidades culturales, lingüísticas, sociales y económicas, y nuestra forma propia de evaluación.
>
> la educación será bilingüe y bicultural [...] en primer término se enseñarán los contenidos programáticos de la cultura indígena, después los de la cultura occidental: esto significa que primero debemos conocer y estudiar todo lo que nos rodea, en nuestra propia lengua y en castellano, y después intentar apropiarnos del conocimiento de lo que existe fuera de nuestro mundo físico y cultural; que la metodología debe aprovechar el uso de las dos lenguas en todas las materias curriculares. Es necesario sistematizar una pedagogía del indígena para hacer de la educación un elemento importante en el avance de la lucha para nuestra liberación.[4] (Gabriel, 1981:173-6)

Se ha considerado que en el caso mexicano la demanda de biculturalidad en la educación se vio determinada por una visión dicotómica y cuasi excluyente al revés, que oponía lo indígena a lo occidental, y cuyo objetivo en cierto modo estaba centrado en la resistencia cultural (Bertely, 2002). Se vio como riesgo que esa suerte de etnocentrismo indígena conllevara a una visión segregacionista de la educación.

> Las corrientes […] que intervinieron en la definición del modelo bicultural configuraron un discurso que […] promovía la enseñanza de contenidos étnicos en detrimento de los contenidos nacionales, ca-

[4] Algunas conclusiones del Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe Bicultural, organizado por la ANPIBAC y llevado a cabo del 13 al 16 de junio de 1979, en Oaxtepec, Morelos.

> lificados como occidentalizantes y mestizos. La educación bicultural […] se apuntaló en un enfoque dicotómico de la sociedad, apoyado tanto en la teoría de la reproducción social y sus conceptos de arbitrario cultural y violencia simbólica, como en las tesis marxistas de colonización, imperialismo y dominación, que situaban a la escuela como aparato ideológico de Estado. Descolonizar, revalorizar, resistir, rescatar y preservar la identidad étnica en contra de la cultura occidental constituyó una reacción política necesaria frente a la violencia, el conflicto lingüístico y la exclusión a que se habían visto sometidos, desde siempre, los pueblos indígenas en nuestro país.
>
> La defensa y la preservación de la cultura propia, no obstante se justifican en el marco de un proyecto nacional excluyente, resultaron paradójicas pues, al eurocentrismo occidental del siglo XIX y primera mitad del siglo XX, que el modelo educativo bicultural criticaba, correspondió un etnocentrismo al revés, que pretendía excluir de la escuela los contenidos "ajenos" no incluidos en el universo vital y discursivo indígena. [...] *En muchas de sus expresiones, el paradigma bicultural retornaba a la visión idílica de la comunidad indígena, rural, armónica, solidaria por antonomasia, opuesta al progreso, la civilización y la vida urbana conflictiva e individualista*. Las propuestas curriculares dirigidas a la formación y capacitación de maestros indígenas, como la implantada en la Universidad Pedagógica Nacional, alimentaron por mucho tiempo estos marcos explicativos y defendieron la necesidad de establecer escuelas Normales y posgrados indígenas *a partir de un enfoque centrado en la resistencia cultural*. (Bertely, 2002)

El discurso bicultural no caló lo suficientemente hondo en toda la región, aunque sí en algunos países como Guatemala, Nicaragua, Ecuador y Colombia. Allí se echó mano de esta nueva noción para dar cuenta de iniciativas que buscaban trascender el plano puramente idiomático (Amadio y otros, 1987; Yáñez, 1988; López y von Gleich, 1988).

Uno de los programas que primero introdujo la noción en América del Sur, en 1972, fue el Sistema de Educación Radiofónica Bilingüe-Bicultural Shuar de Ecuador (SERBISH; Puwaínchir, 1989). El SERBISH se inscribe en un proyecto de mayor aliento que desde sus inicios ha apuntado a la autodeterminación del pueblo shuar en el marco de

un Estado ecuatoriano pluralista, así como también a la unificación de todos los demás pueblos que forman parte de la misma familia lingüística, hoy separados tanto internamente, como por la frontera ecuatoriano-peruana (Ibíd.). El programa nació bicultural por la necesidad inicial de reafirmar lo propio, aun cuando ya en los años 1980 adoptara la interculturalidad para aplicarla al propio funcionamiento de la organización que reunía ya no sólo a shuaras sino también a achuares y pensaba incluir a los wampis y awajunes, ubicados al otro lado de la frontera; esto se plantea a partir del postulado de que "*El concepto de unidad es mucho más amplio que el de uniformidad y admite, supone y alienta un sano y razonable pluralismo interno*"[5] (las cursivas están señaladas en el original, Ibíd.:292).

Otros proyectos de EB conducidos por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), también a partir de los años 1970 (www.sil.org/americas/brasil/engleduc.htm, consulta 04.04.09) comenzaron a adoptar el discurso bicultural, ante la crítica de la cual comenzaba a ser objeto por su enfoque exclusivamente lingüístico, por la separación que establecía entre lengua y cultura y, además, por su motivación *asimilacionista*, entroncada en su particular visión del cambio cultural en aras de incorporar a los indígenas al mundo del mercado (Towsend, 1949). Sin tapujo alguno, se explicitaba con claridad que el indígena:

> Una vez que puede leer, aunque al principio sea solamente en su propio idioma, se le quita el complejo de inferioridad. Comienza a interesarse en cosas nuevas. Se interesa en comprar artículos manufacturados —implementos, molinos, ropa, etc. Para hacer tales compras necesita trabajar más. La producción aumenta y luego el consumo también. La sociedad entera, menos el cantinero y el brujo, saca provecho. Se descubre que el indio vale más como hombre culto que como fuerza bruta sumido en la ignorancia." (Townsend, 1949:43)

[5] Según Miguel Puwaínchir, entonces presidente de la organización shuar, con argumentos como éste debieron defenderse muchas veces de las acusaciones de secesión que recibieran desde distintos órganos del Estado, preocupados por el avance político shuar en la zona así como también por la autosostenibilidad económica que comenzaban a alcanzar como resultado de su incursión en la ganadería (Ibíd.).

De conformidad con esta estrategia, en una primera sistematización integral de su trabajo educativo y evangelizador en el Perú, el ILV incluyó un texto titulado "Cultural change and development of the whole person: and an exposition of the philosophy and methods of the SIL" (cf. Loos y otros, 1981). Casi al mismo tiempo de la llegada del discurso bicultural a América Latina, desde América del Sur surgió como alternativa la propuesta de interculturalidad.

Más allá y hacia la interculturalización de la educación

La separación entre culturas con las cuales el indígena interactuaba junto a la elección voluntaria de elementos culturales pertenecientes a uno u otro horizonte no satisfizo a muchos, particularmente en tanto parecía poco probable que una misma persona pudiese separar tan clara y drásticamente formas y maneras de ser, sentir, pensar y actuar diferentes y que las "dos" culturas pudieran estar presentes en un mismo individuo sin que esto afectase su personalidad (Mosonyi y González, 1974).[6] Por lo demás, se consideró que en el contexto latinoamericano, salvo el caso de pueblos aislados y de contacto relativamente reciente, los pueblos indígenas atravesaban o habían pasado más bien por procesos distintos pero sostenidos de contacto y conflicto cultural, producto de los cuales la cultura indígena actual estaba compuesta tanto de elementos culturales tradicionales como de otros apropiados o tomados de tradiciones culturales distintas a las propias (Bonfil, 1987).

E. Mosonyi y O. González (1974), lingüistas-antropólogos venezolanos, se encuentran entre los primeros en definir el concepto de interculturalidad y aplicarlo a la educación. No cabe duda de la relación estrecha existente entre el surgimiento de la noción y las

[6] Una década después, Mosonyi y Rengifo (1983:308) explican que: "No hablamos de educación bicultural porque la cultura del educando indígena seguirá siendo una sola, la misma cultura indígena ampliada según las nuevas necesidades y circunstancias de manejar conjuntamente diversas lenguas y muchas manifestaciones culturales; pero es preferible que todo este acervo multiforme se inserte armónicamente —es decir, sin contradicciones antagónicas— en el marco definidor de su propia autenticidad cultural, de la misma cultura que le legaron sus antepasados y que siguen siendo perfectamente capaces de afrontar el peso histórico de la encrucijada humana que nos ha tocado vivir en este período del presente milenio".

deliberaciones que dieron lugar a las Declaraciones de Barbados de 1971 y 1977.[7]

Al describir sus experiencias con los indígenas arahuacos del Río Negro, en Venezuela, la noción fue esbozada ante los dilemas que confrontaban los programas de educación, desarrollados con pueblos indígenas de tierras bajas, de incorporación relativamente reciente, al no saber si optar por la aculturación abierta y deliberada, por el mantenimiento de los pueblos indígenas en la condición en la que eran encontrados o si buscar una tercera vía. Al plantearse que "todo ser humano tiene pleno derecho a participar de los novísimos adelantos de la ciencia y de la técnica" (Ibíd.:307), Mosonyi y González postularon la *interculturación*, como:

> una vía de mantenimiento del marco de referencia de la cultura original pero vivificado y puesto al día por la inserción selectiva de configuraciones socio-culturales procedentes de sociedades mayoritarias generalmente nacionales. En cierto modo, la interculturación busca el máximo rendimiento de las partes en contacto cultural, evitando en lo posible la deculturación y la pérdida de valores etnoculturales. (Ibíd.:308)

El proceso de interculturación, o interculturalidad, no podía desligarse de su contraparte idiomática; yendo, por el contrario, de la mano con el bilingüismo o el multilingüismo. Como ellos mismos lo plantean:

> no hace falta insistir en que un programa de interculturación ha de centrarse en torno al idioma nativo como compendio simbólico de la cultura como totalidad. En consecuencia una sociedad interculturada suele ser una sociedad bilingüe o multilingüe en la cual tanto

[7] La primera Declaración de Barbados fue producto del Simposio sobre Fricción Interétnica en América del Sur, motivado por la situación que atravesaban los pueblos indígenas de tierras bajas en un momento en cual los Estados veían las selvas amazónicas como territorios baldíos. Esta primera reunión fue producto de las discusiones iniciales sobre el tema que tuvieron lugar en Lima en 1970, en el marco del Congreso de Americanistas de ese mismo año (Bartolomé, 2006). Mosonyi participó en todos estos eventos. De hecho, su primera publicación sobre el tema aparece en los anales del Congreso de Lima. En la redacción de la segunda Declaración de Barbados participaron, por primera vez, diversos líderes indígenas; producto de lo cual se rompió con la tradición antropológica de hablar *sobre* los indios para intentar hablar *con* ellos (Ibíd.).

> la lengua local como la nacional o mayoritaria tienen sus funciones específicas sin que por ello se presenten situaciones de conflicto o competencia. (Ibíd.)

Para entonces, la mayoría de programas de educación bilingüe indígena incursionaba en el tratamiento de otras áreas curriculares, trascendiendo la esfera de la comunicación y el lenguaje. Además, en lo exclusivamente referido a la enseñanza de lenguas —tanto la materna como la segunda— los currículos establecían un vínculo estrecho entre lengua y cultura, de forma tal que los textos de enseñanza de la lengua indígena, por ejemplo, introducían contenidos culturales propios así como aspectos de la organización y vida comunitaria. A partir de allí la noción de interculturalidad comenzó a impregnar el sentido y la práctica de muchos programas bilingües, tal vez con la única excepción de los del ILV, los cuales hasta entrados los 1990 continuaban usando la categoría de biculturalidad para describir su propuesta educativa, aun cuando en rigor ésta apuntara más hacia la asimilación y evangelización de las poblaciones indígenas.[8]

En 1982, el mismo Mosonyi, esta vez con F. Rengifo, retoma la noción, reconociendo el carácter dinámico de la cultura, y destaca que:

> Es axiomático e inevitable que todas las culturas hayan de cambiar con el tiempo y las circunstancias. Mas tales cambios no implican ni su desaparición ni su fusión en un amasijo irreconocible. Todas las culturas deben conservar su personalidad propia y estar en contacto recíproco abierto y permanente, realizando un diálogo fecundo en igualdad de condiciones. La cultura nacional mayoritaria —ella misma aún inconclusa, dependiente y dividida por regiones— no puede ni debe dar la pauta para reducir a una vaga uniformidad y a un estereotipo homogeneizado todas las riquísimas variedades

[8] Así como el ILV adoptó rápidamente la nomenclatura bicultural, años después lo haría con el adjetivo intercultural, aunque, como se puede apreciar de esta nota extraída de su sitio web, la diferencia para ello no entraña mayor cambio: "Since the 1970's SIL has worked toward a bilingual, bicultural (today called "intercultural") education methodology, specific to each ethnic group" (www.sil.org/americas/brasil/ EnglEduc.htm, consulta 15.04.09).

> diferenciadas según sus pautas originales de creatividad. (Mosonyi y Rengifo, 1983:211-2)

Con base en estos principios,[9] los autores definen que:

> La Educación Intercultural Bilingüe tendrá, como punto de partida, a las lenguas y culturas de las respectivas etnias las cuales constituirán las formas y contenidos básicos del proceso educativo formal. A estos elementos originarios se van agregando —en forma gradual, no conflictiva ni sustitutiva— todas aquellas áreas temáticas tomadas de la cultura mayoritaria que el educando indígena requiere para una formación integral que, aun siendo específica, en ningún caso lo dejará en desventaja frente al alumno no indígena. (Ibíd.:212)

Desde estos planteamientos iniciales, la noción se va ampliando y enriqueciendo con la ejecución de programas de educación bilingüe indígena que se definen como interculturales. La adopción y redefinición del concepto ocurre inicialmente en los países andinos, en el Perú, Colombia, Ecuador y Bolivia, para luego impregnar prácticamente todo el subcontinente y proyectarse incluso a América Central. En algunos casos, las propuestas surgieron de la iniciativa indígena, situando la cuestión educativa en un contexto mayor de reivindicación de derechos indígenas y vinculando EIB a tierra, territorio y territorialidad; en otros, la motivación fue exógena, sea proveniente de centros de investigación, instancias gubernamentales o de la sociedad civil, aunque casi siempre en interacción y consulta informada con las poblaciones indígenas involucradas. Pero, cualesquiera fuera su origen, estos proyectos buscaron superar la preocupación casi exclusiva en los aspectos lingüísticos, para, más adelante, trascender incluso sus propias reflexiones culturales, y plantearse, desde el ámbito inicial de la visión indígena, la situación de la interrelación de contacto y conflicto entre las sociedades indígenas y la sociedad hegemónica o *nacional* y arribar a cuestiones tanto epistemológicas como políticas, vinculando así conocimiento y participación a poder.

[9] Formulados con ocasión de la Reunión de Oaxaca de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO y del Instituto Indigenista Interamericano sobre el Proyecto Principal y el Plan de Acción Indigenista.

En este contexto y desde el campo educativo, comienzan a desarrollarse propuestas curriculares que van más allá de la preocupación anterior de adecuar contenidos curriculares para plantear más bien tanto la necesidad de diversificación curricular como de descentralización de las responsabilidades y atribuciones, de manera de diseñar propuestas curriculares "hechas a medida", partiendo de las necesidades de cada pueblo y/o comunidad específica. Al respecto, para el caso peruano se precisó a comienzos de los años 1990 que la puesta en vigencia de la EIB exige el diseño de un currículo específico y diferente al currículo de la educación básica general, "un currículo original, con fines y objetivos propios y no solamente el producto de una adaptación" (López, Pozzi-Escot y Zúñiga, 1991:298). Sobre la base de consideraciones similares a éstas surgen, por ejemplo, propuestas alternativas para la escuela primaria para el pueblo Tule, en Colombia, para el subsistema de educación indígena intercultural bilingüe en el Ecuador, y para las escuelas bilingües de la Amazonía peruana (ISP de Loreto-AIDESEP, 1998). Por su parte, comienzan también a consolidarse iniciativas de educación propia como las que los indígenas del Cauca, Colombia, pusieran en vigencia desde hace ya 35 años (Bolaños y otros, 2004) o las experiencias más recientes por una educación maya, en diversas localidades de Guatemala (CNEM, 1998), o las intenciones de los yuracarés del trópico boliviano de una educación dual que ofrezca espacios definidos para lo hegemónico, a cargo del Estado, como para lo indígena, en manos sólo de los indígenas (cf. López, 2008).

Contribuciones adicionales desde las lenguas y las culturas oprimidas

En la configuración del enfoque de EIB intervino también otro concepto fundamental, adoptado casi paralelamente a la noción de interculturalidad. Se trata del concepto de *diglosia*, tomado de la sociolingüística. No es del caso presentar aquí ni la génesis de esta noción, ni su evolución latinoamericana a partir de los primigenios planteamientos de Charles Ferguson (cf. Ferguson, 1959; Hamel y Sierra, 1983; Ballón y Cerrón-Palomino, 1989; López, 1989; Plaza, 1989; Luykx, 1999). Sin embargo, es necesario señalar que la acep-

ción que la sociolingüística latinoamericana toma y adapta para describir las relaciones de contacto y conflicto entre sociedades y lenguas indígenas y las sociedades *nacionales* y el castellano es la posterior que elaboró la sociolingüística española, y la catalana y vasca, en particular, para, sobre esa base, plantear los postulados de la normalización lingüística (Ninyoles, 1972). En el análisis influyeron también propuestas como las de *colonialismo lingüístico* y *glotofagia* de Jean Luis Calvet (cf. Calvet, 1981).

A partir de entonces, estas nociones se utilizan para describir el conflicto lingüístico, cultural y político, así como para, junto con el concepto de interculturalidad, plantear estrategias de política lingüística y propuestas socioeducativas destinadas a revertir la situación de los pueblos, lenguas y culturas indígenas. Sobre esta base, la EIB adopta también la perspectiva de normalización idiomática y se propone resituar las lenguas indígenas y contribuir a que ellas sea percibidas, tanto por sus propios hablantes como por los miembros de los sectores hegemónicos como lenguas en todo el sentido del término, que se hablan, leen y escriben, y que son utilizadas con *normalidad* para construir y trasmitir conocimientos de índole diversa. Por lo general, es a partir de esta confluencia entre interculturalidad, conflicto idiomático-cultural y normalización que también se diseñan y ponen en práctica programas de educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo.

El análisis del conflicto lingüístico en América Indígena contribuye a renovar la educación bilingüe indígena, colocando un énfasis particular en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas indígenas, que resitúa la relación lengua, cultura y política. En los Andes, desde distintas miradas y propuestas, como la de lenguas oprimidas (Albó, 1977), la del purismo como herramienta de defensa idiomática (Cerrón, 1986) y la propia normalización idiomática, la sociolingüística dinamiza la lectura del bilingüismo, sacándolo de su visión inicial centrado en la facilitación de los procesos de apropiación de la lengua hegemónica como segunda. Todo ello desde la perspectiva de convertir en realidad el mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas, al cual le apostaba también el movimiento indígena. Producto de ello se llevan a cabo acciones diversas destinadas a probar

que es factible emplear la lengua indígena como vehículo de educación en procesos educativos formales de la institucionalidad hegemónica; avanzándose en la construcción de alfabetos unificados, en procesos de normalización escrituraria y elaboración terminológica, en la producción de textos para toda la escuela primaria para distintas áreas del currículo escolar, como ocurrió en Bolivia, Perú y Ecuador; así como en la formación inicial, capacitación intensiva y hasta especialización a nivel de postgrado de maestros hablantes de una o más lenguas indígenas. En ese contexto, las nociones de diglosia conflictiva y de normalización idiomática son asumidas también por líderes e intelectuales indígenas de algunos países, como sobre todo de Bolivia y Ecuador, los cuales contribuyen a situar la problemática de las lenguas y culturas indígenas en la arena política.

En Guatemala, por su parte, se aprueban alfabetos oficiales, se dictan normas relativas a la utilización de estos idiomas en el sistema educativo oficial y se prepara, primero, a lingüistas mayas para que ellos mismos describan las distintas variedades mayas, y, posteriormente, a maestros y a especialistas de educación bilingüe en algunas universidades del país. Procesos similares se seguirían en varios países sudamericanos y centroamericanos, siendo posible afirmar que la identificación y caracterización del conflicto lingüístico, como parte de un conflicto mayor de índole política y cultural, y el consecuente planteamiento del bilingüismo de mantenimiento y desarrollo, dinamizó la discusión sobre la educación que recibía la población indígena, contribuyendo también a su interculturalización.

Otras ideas que también influyeron de manera importante en la evolución de la noción de interculturalidad, a lo largo de los años 1980, y que impactaron en el desarrollo de algunos programas de EIB, son las esbozadas por Bonfil Batalla (1987) en cuanto a su teoría del control cultural y los planteamientos de este mismo autor y de otros sobre el etnodesarrollo (varios, 1982). Además de ellos, la visión de la cultura propia como recurso, e incluso como recurso político (Amadio, 1989; Varese, 1987), incidieron de manera decisiva en la construcción del concepto, así como en la vinculación del mismo con la participación indígena en la toma de decisiones sobre proyectos relacionados con su supuesto bienestar.

Plaza (1989:66) resume la conjunción de la dimensión lingüística con la cultural y la social en Bolivia, cuando afirma que:

> la base […] es la organización jerárquica de la sociedad que genera actitudes y fenómenos (como el bilingüismo, la diglosia, el cambio idiomático, etc.) que en última instancia sólo sirven a los intereses del polo ubicado en la parte superior de la escala socioeconómica. Las alternativas incluyen la utopía de la coexistencia y cooperación mutua de los dos mundos, el oficial y el andino (e.g. nuestro concepto de la yunta…) en el marco del reconocimiento, respeto, y aprovechamiento de la pluralidad lingüística y cultural. Pero un cambio en las políticas implica cambios y reordenamientos tanto estructurales como superestructurales.

Desarrollos iniciales de educación intercultural

En el desarrollo inicial del concepto de interculturalidad y de sus correlatos de educación intercultural bilingüe indígena (EIB) y de educación intercultural para todos (EI) es posible identificar dos direccionalidades distintas, las que a su vez corresponden a dos tipos de actores igualmente diferentes. Una de estas direccionalidades es aquella en la cual las propuestas y su planificación son producto de la motivación estatal o académica o de alguna Organización No Gubernamental (ONG) no indígena, y, por ende, van de arriba hacia abajo. En contraposición a ella, la segunda se caracteriza por la agencia indígena, que marca una direccionalidad de abajo hacia arriba, cuando la iniciativa surge de una organización de base o de algún otro tipo de liderazgo indígena, la cual gradualmente es asumida o incorporada con modificaciones o no por el Estado. Como veremos, al parecer, las propuestas y prácticas que surgen desde abajo son aquellas que logran asentarse y hacerse sostenibles, en tanto responden al proyecto político y de vida de los pueblos indios.

Más desde la academia y desde arriba hacia abajo

En el Perú, la adopción del concepto tuvo lugar, primero, en los proyectos y programas escolares en tierras bajas y, con posterioridad, también en aquellos que trabajaban en la sierra y en el altiplano

(López, 1989). La ausencia de un movimiento indígena hizo que la noción fuese tomada y desarrollada por profesionales, sobre todo lingüistas y antropólogos, que trabajaban con poblaciones indígenas. Desde temprano, el concepto de interculturalidad estuvo estrechamente vinculado al de bilingüismo, y en su inicio restringido a la educación de la población indígena. Recuérdese que en 1975 el quechua fue legalmente instituido como lengua oficial del Perú, hecho recogido luego por la Constitución de 1979, en referencia exclusiva a los territorios en los que éste idioma constituye la lengua de uso predominante de la población.[10]

Uno de los primeros proyectos peruanos en tomar para sí la denominación de intercultural fue el desarrollado con los quechuas del Río Napo, en la frontera peruano-ecuatoriana, en 1975, cuando un grupo de profesionales y religiosos católicos, desde la Teología de la Liberación, asumen la noción de interculturalidad, primero, desde una preocupación teológico-religiosa, y, luego, a partir de una perspectiva más amplia, empiezan a recuperar valores, conocimientos, saberes y formas indígenas de situarse en el mundo contemporáneo. Desde allí comienza un proceso de EBI destinado a reformar la escuela, como punta de lanza para la transformación de la adversa realidad que afectaba a la población indígena (Ibíd.). Lo seguirían luego los dos proyectos más importantes de la sierra peruana, el instalado en el altiplano quechua-aimara de Puno y el desarrollado en la región quechua ayacuchana a comienzos de los años 1980 (Ibíd.). En Puno, entre otras áreas curriculares, se trabajó en la de ciencias naturales, desde una perspectiva de complementariedad antes que de oposición, buscando reflejar cómo los campesinos aimaras y quechuas relacionan, articulan y hasta combinan elementos de una y otra tradición cultural, en la búsqueda de soluciones a los problemas que la vida cotidiana les plantea en la lucha por su supervivencia y desde los dominios agrícola, ganadero y artesanal, entre otros (Dietschy-Scheiterle, 1988). Por su parte, el aprendizaje y la enseñanza de la matemática configuraron un

[10] A partir de esta constitución las prerrogativas del quechua fueron extendidas al aimara, la segunda lengua indígena más hablada en el país, y sólo en 1993 este beneficio se ampliaría a todos los idiomas indígenas del país.

rico y complejo escenario de construcción intercultural, a partir de la decisión puneña de partir de la etnomatemática andina aimara-quechua, recuperándose además un ábaco que data de la época prehispánica (cf. Villavicencio, 1988).

A nivel político, la Asociación Interétnica de la Selva Peruana (AIDESEP) fue la primera organización indígena peruana en reivindicar la nueva noción en su propuesta de formación docente, a mediados de los años 1980, luego de estudios y reuniones que realizó con el apoyo de un grupo de profesionales comprometidos con la lucha indígena por construir un modelo alternativo de educación. Desde el Programa de Formación de Maestros Bilingües para la Amazonía Peruana (FORMABIAP), la noción se incrustó en el contexto de lucha permanente indígena por el territorio y por la supervivencia en general, apareciendo, cada vez más, como indesligable de un marco general de relaciones conflictivas con la sociedad hegemónica y sobre todo con el Estado (Trapnell, 2008).

Este conflicto ha trascendido el plano sociopolítico inicial para inscribirse también en el ámbito epistemológico, tal y como ocurre hoy en un sinnúmero de países latinoamericanos, particularmente cuando las experiencias de educación intercultural bilingüe son producto de la iniciativa indígena, o al menos cuando las comunidades y sus líderes deciden ejercer control sobre lo que la escuela hace y enseña. En el caso peruano, en Puno y en la Amazonía se encuentran las simientes de un proceso que toma cada vez más fuerza en distintos lugares y que se caracteriza por el cuestionamiento de la ontología del conocimiento escolar. Los textos escolares desarrollados en Puno para los seis grados de la escuela primaria en los años 1980 (Jung, 1989) y las propuestas curriculares elaboradas en Iquitos en los años 1990, a partir de la realidad indígena amazónica (Trapnell, 2008), dan cuenta de este cuestionamiento. La revisión crítica del currículo oficial y la reestructuración del mismo, sobre la base de una lectura interrelacionada e integral de los contenidos curriculares, en relación directa con la visión, necesidades y aspiraciones de las poblaciones indígenas, constituye la simiente de una interculturalidad curricular, demandada por las organizaciones indígenas amazónicas y que impacta tanto la formación docente como

el desarrollo de la educación primaria (Trapnell, 2008; ETSA, 1996). Con el correr del tiempo, esa senda se va ensanchando con la incorporación de expertos y sabios indígenas en la gestión y el quehacer educativos en distintos lugares de los Andes y la Amazonía, en la búsqueda de una apropiación indígena cada vez mayor del espacio escolar, poniendo en vigencia una agencia cultural indígena en cuya construcción participan tanto líderes e intelectuales indígenas como académicos y profesionales no indígenas alineados o que, al menos, trabajan con el movimiento indígena.

Para su realización, la educación intercultural bilingüe en el Perú siempre tuvo respaldo legal. En sus inicios y en los albores de la oficialización del quechua, en 1972, se contó con una Política Nacional de Educación Bilingüe, avanzada para la época, que reconocía el carácter político de la escuela y de la educación así como el papel que debía cumplir en la superación de las condiciones de opresión histórica y de explotación de la población indígena.[11] La noción de interculturalidad sería luego objeto de otras leyes y reglamentos, a partir de su adopción oficial, con la dación de la Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural de 1989, que reemplazó a la de 1972 y que amplió el alcance de la interculturalidad hacia todos los miembros de la sociedad peruana.

En gran medida, similar direccionalidad a la seguida en el caso peruano es la que caracteriza tanto al Brasil como a Guatemala, aunque la impronta de académicos norteamericanos fue decisiva inicialmente en Guatemala y la acción de ONG, desde una perspectiva freiriana de educación popular, y de un sector de la Iglesia Católica alineado con la Teología de la Liberación resultó importante en ambos países. No obstante, hay diferencias sustanciales entre estos dos contextos.

[11] En la exposición de motivos de la Ley General de Educación dada ese mismo año se precisaba que "el objetivo principal de la educación en las áreas rurales es conseguir la liberación del campesino peruano, lo cual implica una profunda transformación estructural que le permita convertirse en sujeto participante". Por su parte, el primer objetivo de la Política Nacional de Educación Bilingüe explícitamente se planteaba: "Propiciar, en las comunidades de lenguas vernáculas, la interpretación crítica de su realidad socio-económica para su participación espontánea, creadora y consciente en el proceso de cambio estructural orientado hacia la eliminación de los mecanismos de dependencia y dominación (MED, 192:10).

En Brasil, la noción de interculturalidad se inscribió en un marco de educación popular indígena para la formación de maestros indígenas comunitarios, con limitada escolaridad formal, basada en los principios de Paulo Freire (Lindenberg, 1996). Este tipo de educación estuvo inicialmente vehiculada fundamentalmente a través de la lengua hegemónica —el portugués—, pero en relación dialógico-crítica con otras dimensiones de la cotidianidad indígena, particularmente de la historia, la geografía y la vida en sociedad, encaminándose a la construcción de una propuesta alternativa de educación desde la sociedad civil para pueblos tardíamente incorporados al sistema educativo oficial.[12] El paso de la producción textual en portugués a la escritura en lenguas indígenas, con vistas a la producción de textos escolares que los maestros en formación utilizarían luego en el aula contribuyó sobre manera a la reflexión intercultural e interlingüística, cuanto al propio avance académico de los autores de estos textos (Ibíd.). La noción de "autoría indígena" desarrollada e implementada en el Acre con maestros indígenas en formación en servicio contribuyó a la construcción de la interculturalidad en el Brasil, en tanto la autoría como acción de producción de conocimientos posibilitaba el intercambio, la complementariedad y el diálogo de saberes y conocimientos, en la medida que los autores abordaban temáticas como la historia vista por la sociedad indígena misma, la geografía como lectura del territorio propio, así como también la naturaleza de la comunicación oral y escrita en un contexto multiétnico y plurilingüe (Ibíd.).

La construcción de propuestas educativas indígenas contó con el apoyo tanto de ONG como de universidades y centros de investigación, y corrió en paralelo a la formación de los jóvenes indígenas que les tocó asumir la enseñanza de otros educandos indígenas, a

[12] "La alfabetización de los profesores, todos hablantes bilingües, se realizó […] teniendo como medio al portugués debido a razones diversas y complementarias y, sobre todo, por la propia naturaleza plurilingüe del grupo de futuros profesores indígenas, que reunía a hablantes de once lenguas diferentes […]. El portugués cumple […] un rol de la lengua vehicular, permitiendo la comunicación interétnica […]. Por eso fue escogida por ellos para dar inicio y/o continuidad a su proceso de alfabetización. Atendimos, en esta forma, una reivindicación unánime de estos grupos de poder que usa la escuela como lugar de instrumentalización para el contacto, siendo el dominio del portugués paso fundamental del proceso; al igual que el conocimiento de las operaciones aritméticas básicas." (Lindenberg, 1989:12)

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

través de lo cual se hacían maestros en el ejercicio de la docencia. La amplitud del Brasil y la existencia de múltiples realidades indígenas, determinó que en algunos contextos los procesos involucrasen también a organizaciones de base, aun cuando se tratara de gremios magisteriales indígenas, como ocurrió en Roraima producto de la interacción entre la Organización de Profesores Indígenas de Roraima (OPIR) y académicos de la universidad federal de ese estado, en un contexto en el cual los maestros indígenas se veían desafiados a acompañar al movimiento indígena y a formar a los estudiantes en el marco de la lucha por la tierra y el territorio (Almeida de Carvallo y otros, 2008). En ese contexto, surgió una interculturalidad vivida o de facto articulada estrechamente con una reconstrucción identitaria, sobre la base de la reescritura de la historia indígena y hasta de una revisión crítica de la teoría de la historia y de cómo ésta se enseñaba a los indígenas en Roraima (Repetto, 2002).

Las propuestas y prácticas de las ONG y las universidades en el ámbito de la educación indígena, que datan de los años 1980, fueron aprovechadas por el Estado brasileño en la construcción de la oferta educativa estatal que buscaba responder a los desafíos que planteaba la nueva Constitución de 1988, al reconocer el derecho de las poblaciones indígenas a recibir educación en su propia lengua y según sus "métodos propios de aprendizaje" (Art. 210). Sin embargo, las tensiones no fueron pocas, en tanto el Estado y muchas instituciones de la sociedad hegemónica no lograban despojarse de la visión del indígena como un ciudadano tutelado antes que como el ciudadano diferente que buscaba afirmarse en sus especificidades culturales y sociales (Ibíd.).

En Guatemala, en cambio, la noción de interculturalidad inicialmente se relaciona directamente con la educación formal de niños indígenas, y prácticamente emerge tanto desde proyectos apoyados por algunas ONG y agencias de cooperación internacional como también desde el Estado, a inicios de los años 1990. Uno de los organismos del Estado que primero recurrió a la noción de interculturalidad fue el SIMAC (Sistema de Mejoramiento y Adecuación Curricular), responsable de la primera reforma educativa del país, en cumplimiento de la Constitución de 1985, que reconocía el derecho

de la población indígena a recibir educación en su propia lengua. Pero el término cobraría mayor relevancia en el país recién a raíz de los Acuerdos de Paz de 1995 y 1996, pero —y como veremos más adelante— siempre en tensión con la noción de multiculturalidad, reivindicada por el liderazgo maya.[13]

Con la propuesta de reforma educativa guatemalteca, que la Comisión Paritaria de Reforma Educativa de entonces formulara (1986), las nociones de multiculturalidad e interculturalidad ingresaron juntas y simultáneamente al discurso educativo y curricular guatemaltecos, pero también al discurso político. La creación del binomio *multi-inter* constituyó una salida al *impasse* surgido entre el sector indígena y el sector gubernamental, cada uno de los cuales favorecía una noción frente a la otra: los indígenas apostaban por un proyecto multicultural y los negociadores del gobierno, sobre todo no indígenas, por otro de corte intercultural (Cojti, 2002). En este contexto, la multiculturalidad fue entendida como la reafirmación previa de lo considerado culturalmente propio, y, por ende, más aplicable con y para la población indígena; y la interculturalidad, como un espacio de diálogo y de intercambio cultural, y, por tanto, vista como más necesaria para la población no indígena (cf. Comisión Paritaria de Reforma Educativa, 1998).[14] Se argüía que, para comenzar a superar

[13] Ya en 1985, sin embargo, la UNESCO realizó un taller centroamericano en Ciudad de Guatemala en el cual se contrastaron las nociones de biculturalidad e interculturalidad (cf. Amadio y otros, 1987).

[14] La Comisión Paritaria de Reforma Educativa manifestaba en 1998 que: "En cuanto a la democracia como sistema de vida, establece la interdependencia que existe entre valores como la libertad, el pluralismo, la igualdad, la tolerancia, la equidad, el respeto mutuo y la armonía, y objetivos como el bien común, la justicia social, el poder compartido y la paz. Muestra también que la participación y la representación pluralista en la toma de decisiones, la negociación, la búsqueda de consenso y respeto al disenso, pero en todo caso el respeto y la cooperación entre personas y Pueblos, son las únicas prácticas que responden a los valores y objetivos de la democracia real y participativa y garantizan una verdadera paz social" (Ibíd.:52). Más adelante, al referirse al papel que en el proceso debería tener la educación, señalaba que: "El sistema educativo es fin y medio para: alcanzar y reflejar *la unidad en la diversidad y contribuir a la construcción del pluralismo y al fortalecimiento de la convivencia interétnica, respetuosa y solidaria.* Propicia la promoción y el desarrollo cultural, impulsa la interacción participativa y pluralista (sin promover una homogeneización etnocéntrica cultural)..." (las cursivas son mías; Ibíd.:53).

la virtual escisión de la sociedad guatemalteca, un régimen multicultural era el más adecuado; de ahí la necesidad de crear también espacios e instituciones para los indígenas en y desde el mismo Estado, de manera de comenzar a compartir el poder (Cojti, 2002).

La demanda multicultural del liderazgo indígena dio pie a la adopción, por parte del sector hegemónico, del multiculturalismo liberal que se desarrollaba en el hemisferio norte (Kymlicka, 2002; Hale, 2007), el cual fue visto también por la comunidad internacional y los organismos internacionales que apoyaban a Guatemala, como una posible salida al conflicto armado interno. En 1995, el proyecto de educación bilingüe bicultural, apoyado técnicamente y sostenido por USAID, se convirtió en la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural, con el fin de: "Desarrollar en los niños y niñas mayas, ladinos, xinkas y garífunas un bilingüismo equilibrado y eficiente para una educación bilingüe intercultural que propicie el desarrollo de las potencialidades cognitivas de la persona humana y el descubrimiento de su vocación material, intelectual, espiritual e impulse su participación dinámica, creativa, reflexiva con pensamiento crítico y leal" (DIGEBI, 1999). Desde ese espacio gubernamental, a partir de 1990, un sector de la población maya que logró insertarse en la esfera gubernamental trata infructuosamente de mover la EBI hacia adelante, y de influir en la adopción de políticas educativas interculturales para todos, como también se hace desde otros espacios de la administración pública en el marco de las así llamadas "ventanillas indígenas". No obstante, en la práctica y por distintas razones, la EBI sigue anclada en el viejo modelo de transición temprana, bajo cuya ideología asimilacionista arrancó la EBI en Guatemala hace más de 30 años.

Desde otras canteras, otro sector de la población maya sin necesariamente recusar de forma explícita la EBI estatal, pero situado conceptual e ideológicamente en el espacio multicultural, o de reafirmación de lo propio, gesta la construcción de una educación maya, la cual es también bilingüe e intercultural. El movimiento de educación maya se impulsa desde experiencias comunitarias mayas en el área rural y en la urbana, surge en complementariedad a la EBI estatal, y como consecuencia de la desatención gubernamental de espacios clave, como la educación secundaria rural (López, 2008a).

En rigor, las escuelas mayas son interculturales, en la medida que propician el diálogo crítico respecto a las condiciones históricas de opresión, reafirman la condición maya y la autoestima de la población atendida, apuntan a la complementariedad entre los saberes y conocimientos ancestrales y aquellos prescritos por el currículo oficial *nacional* y desafían la oferta educativa estatal. Por lo demás, si bien reciben apoyo de la cooperación internacional, mediada por un sinnúmero de ONG en manos de líderes e intelectuales mayas, las escuelas mayas requieren también del financiamiento del Estado, que lo entrega por una modalidad de subsidios (ACEM y Ak Tenamit, comunicación personal, 2009). Como veremos más adelante, en Guatemala, el multiculturalismo gubernamental promovido por el Estado impregna diversas esferas de la administración pública (Hale, 2007).

Los casos aquí esbozados, si bien por lo general siguen una direccionalidad de arriba hacia abajo, no suponen ausencia total de organizaciones de base, ni tampoco de un movimiento indígena de menor o mayor presencia en los países mencionados. De hecho, en este mismo recuento hemos hecho referencia en el caso de la Amazonía peruana a AIDESEP, confederación indígena que por casi cuatro décadas reivindica la interculturalidad y la educación intercultural y bilingüe, como parte de su plataforma política. Del mismo modo, en Guatemala, diversas organizaciones locales y regionales logran romper con la invisibilización generalizada de lo maya y ante la visión hegemónica que sustentaba la no existencia de los mayas en el país, desde mediados de los años 1980 y más aún en la de los 1990 este país experimenta la rearticulación de un discurso identitario maya que reclama continuidad histórica en la resistencia y que reconstruye ideológica y culturalmente vínculos con las sociedades mayas prehispánicas (Bastos, Cumes y Lemus, 2007). Ese proceso llegaría a su clímax cuando en los Acuerdos de Paz de 1995 y 1996, que pusieron fin a la guerra interna de 36 años, el Estado y la guerrilla reconocen la existencia de cuatro pueblos en el país: el maya, el xinca, el garífuna y el ladino, estableciendo una horizontalidad ideológica que les ha permitido a los indígenas avanzar en la participación política en el país (Ibíd.), aun cuando en la realidad el equilibrio no se dé,

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

ni tampoco lo ladino, en rigor, incluya al pequeño sector de origen europeo o estadounidense que tiene el control del Estado.

Más desde el liderazgo indígena y de abajo hacia arriba

En Colombia, desde una postura que reivindicaba el saber propio, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), organización indígena multiétnica creada a principios de los años 1970 para defender los derechos territoriales indígenas de esa región colombiana, también recurrió inicialmente a la noción de biculturalidad, aunque rápidamente la recusó porque:

> el concepto de educación bilingüe bicultural no arrojaba mayores luces para entender la complejidad de las relaciones entre lenguas y culturas. Es decir, se llegó a apreciar que no era una cuestión de dos culturas en juego, sino que en nuestra realidad nos encontrábamos con influencias e incidencias de más de dos culturas. No se podrían analizar las relaciones entre las etnias indígenas sin entender el proceso de poder que permeaba estos contextos. No se podía mirar al "blanco" sin precisar su posición de clase y su ubicación ideológica en relación al movimiento indígena. La interculturalidad nos ayudó a complejizar esa mirada. Y por eso el PEB se transformó en PEBI: Programa de Educación Bilingüe e Intercultural. (Bolaños y otros, 2004:133)

> Junto con el concepto de pueblo entró la noción de la interculturalidad […] la interculturalidad es un proyecto político […] requiere que las relaciones horizontales interétnicas se construyan a través de la creación de nuevos ordenamientos sociales. (Ibíd.:132)

Desde esta perspectiva comprometida con los planes y proyectos de vida de los pueblos indígenas, que apuntaba hacia la autodeterminación, la educación indígena en Colombia comenzó a volverse intercultural y bilingüe cuando, a fines de los años setenta, el CRIC, asumió la responsabilidad sobre la educación de los pueblos que habitan en el Cauca. La posición adoptada fue de una educación popular, intercultural y bilingüe, la cual daría pie más tarde a nociones como las de etnoeducación, primero, y de educación propia o endógena, después. (Bolaños y otros, 2004)

> En la memoria de las primeras asambleas y encuentros que dieron nacimiento al […] CRIC […] aparece reiteradamente una preocupación por […] la educación y más concretamente por la formación de maestros. En 1971, en la definición de su 'plataforma de lucha', el movimiento indígena se había propuesto que, junto con otros seis puntos relacionados con temas económicos, políticos y culturales, se incluyera uno relacionado con la educación: 'Formar profesores indígenas para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en su respectiva lengua'. (Rojas y Castillo, 2005:73)

Desde sus inicios, el enfoque del CRIC se basó en: la participación comunitaria activa, la continuidad con la socialización primaria, la vinculación con los procesos productivos, el aprendizaje por medio de la investigación y la valoración de la lengua y el pensamiento propios (Bolaños y otros, 2004). Ello supuso crítica al bilingüismo que precedió al trabajo del CRIC que consistía en la utilización de las lenguas indígenas al servicio de la visión hegemónica: "…los llamados maestros bilingües son unos meros traductores sin ninguna iniciativa, al servicio de los agentes de Monseñor Vallejo" (CRIC, 1978:5, citado en Rojas y Castillo, 2005:73).[15]

Fue en respuesta a las reivindicaciones indígenas que en 1974, luego de la primera asamblea indígena en Colombia, se modificó el Concordato con el Vaticano que regía para la educación de las poblaciones indígenas, sustituyéndola por una modalidad de educación contratada, con acuerdos renovables cada dos años que estipulaban la necesidad de una participación activa de las poblaciones indígenas y de sus organizaciones en la toma de decisiones sobre su educación (Bodnar, 1990). En 1978, el Estado colombiano reconoce, por medio del Decreto 1142, el derecho de las poblaciones indígenas a una educación diferente a la oficial, al uso de las lenguas indígenas en la escuela, y a la elección de maestros comunitarios

[15] "El bilingüismo se incorpora en el proyecto político y educativo. Se buscaba promover el uso de la lengua materna en los procesos educativos y el dominio del castellano como segunda lengua, a fin de acceder en mejores condiciones en los intercambios económicos, sociales y políticos. Las organizaciones esperaban así que las implicaciones políticas de estos procesos de revalorización del uso de las lenguas indígenas se expresaran en términos de mayor autoafirmación, control y autonomía de sus comunidades" (Rojas y Castillo, 2005:76).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

(Ibíd., Rojas y Castillo, 2005). En 1984 y 1986, la educación asume la noción de interculturalidad relacionándola con la de etnodesarrollo, base sobre la cual el Estado plantearía la propuesta oficial de etnoeducación, a desarrollarse en los resguardos indígenas con la participación activa y hasta bajo el control de las organizaciones indígenas (Bodnar, 1990).

Diversas organizaciones indígenas, y particularmente el CRIC, participaron en la construcción de esta noción, definiéndola entonces del siguiente modo: "La etnoeducación es flexible, bilingüe, intercultural, colectiva y participativa; se basa en la investigación y el conocimiento propio que se tiene, el proceso de enseñanza se realiza fundamentalmente en grupo y busca promover los valores de la vida y el trabajo colectivo" (CRIC, 1989:10, citado en Rojas y Castillo, 2005:82). Por su parte, la impulsora de la noción en el Ministerio de Educación, la antropóloga Yolanda Bodnar, bajo la influencia de la Declaración de Barbados I y en el marco conceptual del etnodesarrollo, se refiere al mismo concepto del siguiente modo:

> el término etnoeducación […] presupone un cambio total en las relaciones que la sociedad hegemónica ha establecido con las culturas autóctonas, definidas ya en términos no de dependencia e integración de aquellas hacia éstas, sino de reconocimiento, respeto y mutuo enriquecimiento, mediante el análisis crítico de los recursos culturales propios, apropiados, enajenados e impuestos y su interacción dinámica, de unas culturas con otras. (Bodnar, 1990:51-52)

En Colombia, la educación bilingüe, que surge de la iniciativa indígena, es vista como mucho más que un modelo educativo. Se concibe como un proyecto político-estratégico "…de mayor alcance en pro de la descolonización de los pueblos indígenas y sus lenguas minorizadas" (Trillos, 1999:15-16). Es por ello que "el bilingüismo se incorpora en el proyecto político y educativo [para] promover el uso de la lengua materna en los procesos educativos y el dominio del castellano como segunda lengua, a fin de acceder en mejores condiciones en los intercambios económicos, sociales y políticos. Las organizaciones esperaban así que las implicaciones políticas de estos procesos de revalorización del uso de las lenguas indígenas se

expresaran en términos de mayor autoafirmación, control y autonomía de sus comunidades" (Rojas y Castillo, 2005:76).

Lejos de mirar sólo lo propio, la política educativa del movimiento indígena colombiano se sitúa en el escenario contemporáneo de transformaciones de diversa índole, y reconoce el carácter dinámico de la cultura, buscando precisamente en esa dinamicidad la fortaleza necesaria para reafirmar su diferencia, en contra de las políticas de homogeneización que la precedieron. Así, el concepto de interculturalidad que hoy nos ocupa se inscribe en la lucha indígena por la supervivencia, en un contexto en el cual el despojo territorial, la eliminación física y la agresión a sus formas de organización social, su lengua y su cultura se relacionan con todas las propuestas educativas indígenas. Junto a sus equivalentes en salud, producción y en el campo jurídico, el programa educativo del CRIC busca contribuir a la autonomía de los pueblos indígenas del Cauca y a su reafirmación como diferentes frente al Estado colombiano (Bolaños y otros, 2004). Por lo demás, sus dirigentes reivindican que muchas de sus propuestas han sido tomadas por el Ministerio de Educación Nacional y que haya aceptado como oficial una educación que parta de la cosmovisión y aspiraciones de los pueblos indígenas (Ibíd.).

A partir de 1991, la etnoeducación y la interculturalidad se consagran en la legislación, emanada de la nueva Constitución del Estado de 1991, que reconoció diversos derechos colectivos de los indígenas, entre ellos el derecho a la tierra y el territorio, recuperando la noción de resguardo para extenderlo a las tierras bajas.[16] Si bien inicialmente referidas a la población indígena, las nociones de etnoeducación e interculturalidad son posteriormente reivindicadas, como también aplicadas por el Estado, en la educación y atención estatal a la población afrodescendiente y a la población romaní.

> La principal herramienta que poseen los pueblos indígenas, afrocolombianos, raizales y rom en materia legal es la Constitución Política de 1991. Para el caso de la educación son importantes y se ha recu-

[16] Esta política de extensión del resguardo permitió que los pueblos indígenas colombianos asumiesen control sobre más de un cuarto del territorio nacional (cf. Gros, 2000).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

> rrido a ellos en numerosas ocasiones los Artículos 7, 10, 13, 27, 63, 68, 70 y 243. Prácticamente toda la legislación emitida por el Estado a partir de ese año se desprende de la Carta Constitucional y fue gracias a ella que se terminó de instaurar el derecho de los grupos étnicos a una educación más adecuada a sus condiciones culturales y a su historia, la cual había comenzado en varias regiones del territorio nacional por lo menos 20 años antes. (Enciso, 2004:9)

Todos los proyectos y programas educativos llevados a cabo con y entre los pueblos indígenas en Colombia tienen a la interculturalidad como uno de sus principios rectores, sea que éstos se denominen etnoeducativos o de educación propia; y todas las organizaciones indígenas reivindican explícitamente la noción de interculturalidad como parte de su proyecto o plan de vida. De hecho, la agencia indígena logró en 1994 que el Ministerio de Educación Nacional de Colombia definiese la etnoeducación como "el proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y afrocolombianos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida" (Colombia, 1994:29).

En Ecuador, la denominación intercultural fue adoptada entre 1979 y 1985, primero por un proyecto de alfabetización, diseñado y conducido desde la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), en convenio con el Ministerio de Educación, que comenzó con la construcción de consensos alrededor de la escritura del quichua y de la utilización de esta variedad en la educación (cf. Yáñez, 1985). A nuestro juicio, la incursión que desde este proyecto se hiciese en el campo de la etnomatemática quichua, para construir un modelo alternativo de educación matemática para adultos en proceso de alfabetización, que articulase algoritmos y formas de procesamiento de información *propios* con los usualmente utilizados desde la visión hegemónica (Tarlé, 1980; Yáñez, 1985, 1987), incidió de manera significativa en el deslinde conceptual y en el abandono de

la noción de biculturalidad.[17] Marcó también la noción de interculturalidad en Ecuador el involucramiento indígena directo en la gestión y el quehacer educativos y en la toma de decisiones sobre aspectos que hasta antes habían sido considerados, sólo como prerrogativa académica, como aquellos inherentes a la codificación y elaboración de la lengua quichua.

La escritura unificada del quichua fue asumida a comienzos de los años 1980, como condición y a la vez instrumento para la reunificación sociorganizativa de las comunidades quichuas, así como para la construcción de un sentimiento y sentido panquichua, desde una perspectiva de pueblo y de nacionalidad (Moya, 1988). La aprobación de una escritura unificada, con la participación de delegados de todas las provincias quichua hablantes, contribuyó a "la consolidación de un sentimiento de unidad idiomática, histórica y cultural" (Ibíd.:379) y también a la unidad política quichua que desafiaba la constitución clásica del Estado-nación ecuatoriano. De este proceso nació el posterior planteamiento de *plurinacionalidad*. Así, interculturalidad supuso gestión indígena de los procesos educativos y culturales, y eventualmente, control de los mismos, rebasando por ello la discusión sobre contenidos curriculares para poner en discusión la cuestión del poder en la educación, y desde la educación proyectarse hacia otras esferas bajo control del Estado.

El término intercultural fue utilizado por el proyecto de EBI quichua-castellano promovido por la PUCE, como también por su par desarrollado en la sierra ecuatoriana con apoyo de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ), y, a partir de 1988, por el propio Ministerio de Educación, al crearse la Dirección Nacional de Educación

[17] De hecho la enseñanza de la matemática y de las ciencias naturales constituyeron terrenos fértiles y menos explícitos que los de lenguaje y ciencias sociales, para la construcción de una comprensión cultural de la educación (cf. Lizarzaburu y Zapata, 2001; Dietschy-Scheiterle, 1988). Recuérdese a este respecto que mientras desde la perspectiva bicultural norteamericana es usual prestar atención tanto a la enseñanza del lenguaje como a los estudios sociales, la impronta intercultural en Sudamérica llevó también a prestar atención a áreas duras del currículo escolar como la matemática y las ciencias naturales. Inicialmente, ello marcaría la realidad sudamericana en general con estudios y aplicaciones en Ecuador, Perú, Bolivia, Brasil y Colombia, y posteriormente también en Guatemala (cf. Lizarzaburu y Zapata *op. cit.*).

Intercultural Bilingüe (DINEIB), con un régimen especial de autonomía relativa, por consenso entre las organizaciones indígenas y el gobierno del presidente Rodrigo Borja (cf. Moya, 1988 y 1989b). Todos los programas y proyectos implementados en las últimas tres décadas, tanto desde la sociedad civil como desde el Estado, han asumido la condición de interculturales.

La noción de interculturalidad fue reivindicada también por el movimiento indígena, y su órgano máximo, la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), en sus planteamientos frente al Estado. De hecho, el Congreso de 1986 que le dio origen dejó sentada su adhesión a la interculturalidad cuando establece que una de sus finalidades es la conducción de la EIB en el país (Montaluisa, 1996). Los levantamientos indígenas que se iniciaron en 1990 y que se sucedieron desde entonces incluyeron la EIB en su agenda política, frente a los reclamos por mayor participación política en el país. De hecho, la creación de la DINEIB y la autonomía de gestión conquistada marcaron un avance en el involucramiento del movimiento indígena en el manejo de la cuestión estatal, así como un logro político en general. De la EIB salieron numerosos e importantes líderes indígenas, dado el arraigo social de esta modalidad educativa y el hecho que ella se desarrolló como producto de la reivindicación indígena (Moya, 1989b).

Para cuando se formula el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) de 1993, uno de sus fines trasciende el ámbito de la educación indígena para más bien plantearse "apoyar el fortalecimiento de la interculturalidad de la sociedad ecuatoriana" (Ecuador, 1993:21). El MOSEIB, si bien partió inicialmente de una visión quichuizada de la problemática indígena nacional, ha sido tomado como plataforma inicial por todos los pueblos indígenas del Ecuador. Con base en él, por ejemplo, respecto de los sáparas, pueblo minoritario de la Amazonía, se señala que:

> quieren tener acceso a la ciencia, a través de la educación, pero quieren al mismo tiempo, en primer lugar, conservar su modo de vida y su cultura, para lo cual requieren que la escuela no sea un obstáculo para el desarrollo de las actividades de subsistencia de

> los adultos. Por otro lado, quieren que la educación fortalezca su propia cultura y que el aprendizaje de los niños sea similar al proceso de endoculturación y no con los métodos de enseñanza que se usa en la educación formal. Quieren que la educación parta de la práctica, de lo concreto, para llegar a la adquisición de nuevos conocimientos y pasar entonces a la abstracción. A nivel metodológico, rechazan los elementos rígidos y represivos observados en la educación formal porque consideran que no sólo retardan el aprendizaje sino que atentan contra la autoestima de los niños. La educación formal, según los sápara, debe capacitar a los niños para vivir en diferentes mundos o entornos socioculturales sin perder su identidad y sintiéndose conscientes y seguros de sus diferencias culturales. (Moya, A. y R. Moya, 2009:32)

La legislación ecuatoriana recoge el término *intercultural* cuando en 1988 se crea la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural por decreto ejecutivo, ante la demanda de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). Antes, la Constitución de 1983 había reconocido el uso preferente de las lenguas indígenas en la educación y en 1998 una nueva Constitución reconocía el derecho de las nacionalidades indígenas a recibir una educación intercultural y bilingüe.

En Bolivia, el término comenzó a ser utilizado, junto con el de *educación popular*, tanto desde el Estado como de la sociedad civil, cuando el país reconquistó la democracia luego de varias décadas de dictaduras militares (Albó y Anaya, 2004; López, 2005). Esto ocurrió a inicios del gobierno de la Unidad Democrática Popular (UDP), en 1982 y 1983, cuando los indígenas asumieron el rol de actores políticos clave, lograron incorporarse a la comunidad política, y, desde o junto con organizaciones sociales de base, demandaron la transformación de la educación nacional desde una postura de aceptación positiva de la diversidad cultural y lingüística que caracteriza a ese país. Así, por presión popular, se concertaron en el ámbito nacional los alfabetos oficiales del quechua y del aimara y se ejecutó un ambicioso plan nacional de alfabetización y educación popular, vehiculado por los dos idiomas indígenas con mayor número de hablantes —el quechua y el aimara—, desde el

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular. De hecho, en Bolivia se comenzó a generalizar la denominación de educación *intercultural bilingüe* o EIB, antes que la de *bilingüe intercultural* o EBI, preferida entonces por la mayoría de países (López, 2005). Con esto se pretendía dejar en claro la preeminencia de los procesos político-culturales y la condición más bien instrumental y funcional de los aspectos lingüístico-comunicativos. O más bien, y sin negar la relación intrínseca entre lengua y cultura, evitar el riesgo de que la lengua indígena fuese utilizada como un vehículo que refuerce la hegemonía de la visión y la cultura hegemónicas, algo que los líderes nasas del Cauca, en Colombia, ya había visto como peligro.

De la educación popular y del trabajo con jóvenes y adultos comunitarios, la EIB se incrustó en el sistema educativo formal, comenzando con la conquista que el pueblo guaraní hizo de la escuela primaria, de manera que ésta respondiera a sus necesidades y aspiraciones, y en el marco de su proyecto político de desarrollo (D'Emilio, 1994; Gustafson, 2009). Los esfuerzos en este marco fueron de distinta índole e impregnaron tanto a instancias gubernamentales como sobre todo de la sociedad civil. Antes Bolivia también había transitado por una educación bilingüe de transición, bajo el impulso tanto de organismos religiosos, como el ILV y la Misión Sueca, entre otros, como de organismos de cooperación internacional. Fue a partir de este nuevo impulso intercultural que la educación boliviana consideró la posibilidad de una educación bilingüe de más largo aliento que trascendiese la limitada esfera de la comunicación y el lenguaje (cf. Albó y Anaya, 2003; López, 2005).

La impronta intercultural en la educación boliviana determinó que de discusiones iniciales a comienzos de los años 1980 relativas a la unificación de los alfabetos aimara y quechua se incursionase en la incorporación de contenidos étnico-culturales en los currículos y textos escolares, se propiciase una activa participación local en la gestión y el quehacer educativos y se plantease también la necesidad de una educación intercultural para todos a mediados de los años 1990, con la implantación de una reforma educativa de alcance nacional, que generó tanto adeptos como detractores por el especial énfasis que colocó en la atención educativa de la pobla-

ción indígena así como por el carácter bilingüe e intercultural de su propuesta (López, 2005). Como ha ocurrido sistemáticamente en otros países, entre sus principales detractores se situó un sector importante del magisterio urbano (Ibíd.).

Tres hitos —a mi entender claves— intervinieron en la adopción y posterior diseminación de la noción de interculturalidad en Bolivia. El primero fue el Manifiesto de Tiahuanacu de 1973, promovido por estudiantes universitarios e intelectuales aimaras de las ciudades de La Paz y el Alto, con el cual la población aimara-quechua ingresó a la política nacional desde una perspectiva de reafirmación étnica (cf. Rivera, 1986; Bonfil Batalla, 2001), planteando por primera vez la necesidad de descolonización (Rivera, 1986, 2006). En segundo lugar, el involucramiento y búsqueda de propuestas de EIB, desde la sociedad civil y las organizaciones de base, no sólo indígenas, sino también magisteriales, campesinas, mineras y populares en general, producto de la apertura democrática de comienzos de los años 1980. Y, en tercer lugar, la Marcha Indígena por el Territorio y la Dignidad de los indígenas de tierras bajas de 1990, que marcó de manera palpable para muchos la multietnicidad boliviana, más allá de su histórica y reconocida filiación andino-altiplánica; la Marcha colocó en la arena política la necesidad de una Asamblea Constituyente y de una reforma constitucional más profunda que aquella que tendría lugar en 1994 (López y Regalsky, 2005; López, 2008). La interculturalidad en Bolivia siguió luego un largo camino llegando incluso a impregnar todo el sistema educativo y a vincularse con el plano de la política de la cual en rigor emergió (López, 1998, 2005).

Las organizaciones indígenas y campesinas, pero también las populares, fueron en Bolivia las gestoras de reformas legales determinantes para el avance de la discusión. Además de la reforma constitucional de 1994, que desde el inicio reconoce el carácter multiétnico y pluricultural del país, de la Ley de Participación Popular, de ese mismo año, que modifica las políticas y mecanismos de distribución de los recursos municipales y promueve la activa participación política a nivel local, de la Ley de Reforma Educativa, también de 1994, desde 1990 Bolivia es testigo de una serie de tiras y aflojes entre organizaciones indígenas y el Estado que se

reflejan en la dación de disposiciones de distinta índole que, en rigor, marcan el inicio del reconocimiento de derechos colectivos de los pueblos indígenas, como resultado de la cada vez más creciente participación política que estos logran en el plano nacional (López, 2008).

Colombia, Ecuador y Bolivia no son los únicos países en los cuales la interculturalidad en la educación surgió más de la iniciativa indígena que de la estatal. De hecho, resulta difícil establecer el avance de la EIB desde una visión de país, pues la situación puede variar significativamente dentro de un mismo país, como ocurre en la situación del Perú, caso paradigmático de planificación y construcción de arriba hacia abajo, donde lo ocurrido en la Amazonía peruana tiene más correlatos con lo acontecido en Ecuador y Bolivia, antes que con la historia de la EIB en las tierras altas peruanas. Pero, de cualquier modo, es menester señalar que la década de los años 1990 marca también la incorporación de otras regiones y países a la discusión de la interculturalidad en la educación; entre los que se encuentran Chile, a partir de 1990, Argentina de 1995, y sólo recientemente Paraguay.

En Chile y Argentina el impulso vendría de esa suerte de globalización indígena en curso, resultante de la mayor relación e intercambio entre organizaciones indígenas en América Latina, que comenzó a inicios de los años 1980 y en camino hacia la conmemoración del quinto centenario de la invasión europea, y que encontraría terreno fértil en la apertura democrática y de los propios procesos de descentralización del Estado y de reforma educativa.

En Paraguay, la voz indígena finalmente se hizo escuchar a mediados de los años 2000, apoyada por la comunidad internacional, ante el desbalance marcado por una política lingüística que, favoreciendo al guaraní, prácticamente desconocía la situación de los pueblos y lenguas indígenas.

En América Central, un caso paradigmático de una EIB de abajo hacia arriba es el de la Costa Caribe de Nicaragua, en el marco de las conquistas de las comunidades étnicas y pueblos indígenas de esa región logradas a mediados de los años 1980, en el marco de

las autonomías territoriales y de la oficialización de las lenguas indígenas (Castillo y Mclean, 2008). El caso nicaragüense merece especial atención, no sólo por el régimen autonómico en el cual se sitúa la discusión de la interculturalidad, sino también porque desde la EIB se intenta impregnar todo el sistema educativo desde el nivel inicial hasta el universitario, contribuyendo de este modo a la gestación de una identidad y una ciudadanía costeña o caribe, en un país que hasta hace no mucho deliberadamente desconoció las particularidades étnicas, culturales y lingüísticas de todo su territorio hacia el Caribe (Bartolomé, 2006).

En lo que se refiere a la incursión en una educación intercultural y bilingüe para la población indígena, procesos parecidos a los que tuvieron lugar en los once países mencionados, se desarrollaron también en otras regiones del continente: Surinam, Guyana, Guyana Francesa, Panamá, Costa Rica, Honduras e incluso México, cubriendo prácticamente todo el territorio americano. Con el correr del tiempo, en la mayoría de países, sea desde organizaciones indígenas o los propios sistemas educativos oficiales se ha optado por la fórmula intercultural bilingüe (en Argentina, Brasil, Chile, Ecuador, Nicaragua y Perú, entre otros). Sea que se trate de proyectos o programas educativos producto de la iniciativa indígena o de motivación estatal, la noción de interculturalidad ha logrado incrustarse en la retórica legal y la política educativa de al menos 18 países de la región, tanto desde una perspectiva de EIB como de educación intercultural para todos.[18] Cabe destacar, sin embargo, que su adopción ha sido producto de la demanda y la lucha política indígenas.

Pero ese avance no hubiera sido posible de no haber ido acompañado de un conjunto de investigaciones destinadas a probar la eficacia de la EIB y a dar cuenta de las ventajas pedagógicas resultantes de la inclusión de las lenguas indígenas como vehículo de educación (cf. p.ej. López y Sichra, 2008; López, 2008b; Hamel, 2008). Y es que, siendo la EIB una educación que iba contra la corriente, desde sus inicios se le exigió dar cuenta de sus resultados en comparación con

[18] Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Venezuela.

lo que ocurría en la educación monolingüe en castellano. Aunque resulte irónico admitirlo, fue durante esa época inicial denominada como de experimentación cuando más recursos se invirtieron en la investigación de procesos educativos bilingües. Cuando ésta asumió la condición de parte integral de los sistemas educativos nacionales, ocurrió lo mismo que acontece con la educación regular en castellano: los Ministerios de Educación no invierten lo que deben para saber en qué y cómo innovar en busca de mayor calidad. Pero si bien el componente bilingüe de la educación sigue atrayendo la atención al menos de centros de investigación y universidades, es poco o nulo lo avanzado en lo tocante a la investigación de procesos educativos interculturales.

El impulso y la construcción internacionales

En los años 1980, las reflexiones en torno a la interculturalidad trascendieron las esferas nacionales. La UNESCO (a través de la OREALC) jugó un papel importante en este sentido, al convocar a seminarios y eventos que abrieron espacios de discusión e intercambio regional. Uno de ellos fue el realizado en Buenos Aires, en 1986, para discutir las características de los currículos y los textos que producían y aplicaban los programas de educación bilingüe indígena. En esa ocasión, un grupo interdisciplinario (antropólogo, lingüista y educadora) e internacional (peruano-argentino-mexicano), S. Varese, E. Gigante y P. Lewin, presentan sus puntos de vista respecto al currículo intercultural a partir de la identificación de las condiciones de opresión en las que las comunidades indígenas desenvuelven su existencia, así como respecto de un proyecto educativo que, además de ser tal, sea fundamentalmente político y que, por ende, se inscriba en y tome partido por las reivindicaciones y luchas de los pueblos indígenas. Este equipo se basó en experiencias que entonces llevaba a cabo en Oaxaca, México, sobre la base de consideraciones planteadas por Varese respecto a que la comunidad indígena consideraba su cultura como un recurso en su lucha por superar las condiciones de opresión (Varese, 1987).

También cabe destacar las contribuciones a este proceso de diversos organismos internacionales que organizaron y auspiciaron eventos

decisivos para la configuración del enfoque. Estos eventos posibilitaron el intercambio entre especialistas latinoamericanos que reflexionaban sobre el tema, a raíz de su involucramiento en el desarrollo de programas y proyectos de educación para y con indígenas. Entre las reuniones que es menester mencionar por su importante aporte al enfoque, cabe incluir: la reunión internacional sobre etnodesarrollo y etnocidio en América Latina, organizada por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y la UNESCO, en San José de Costa Rica, en diciembre de 1981; la reunión técnica sobre alfabetización y postalfabetización en situaciones interculturales y plurilingües, organizada por CREFAL y el Instituto Indigenista Interamericano (III) en Pátzcuaro, entre noviembre y diciembre de 1981; la reunión regional de especialistas en educación bicultural y bilingüe, organizada por CREFAL, UNESCO, OEA y el III, en Pátzcuaro, en julio de 1982; el seminario técnico de políticas y estrategias de educación y alfabetización en poblaciones indígenas, organizada en Oaxaca, en 1982, por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO (OREALC) y el III; así como el seminario sobre políticas y estrategias educativo-culturales con poblaciones indígenas en América Latina, organizada por el Ministerio de Educación del Perú y la OREALC, en Lima, en noviembre de 1985.

A estos seminarios y talleres se sumaron, a mediados de los años 1990, los organizados por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en Oaxaca, Santa Cruz de la Sierra, Bogotá, Asunción, Quito, Tegucigalpa y Antigua, así como otros promovidos por instituciones académicas en distintos países del continente que han comenzado también a enfocar la problemática de la formación de recursos humanos para la educación intercultural bilingüe, en general, y la preparación de maestros y maestras, en particular. Una de estas iniciativas es precisamente la que se implementa desde la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia, que contó con apoyo de la GTZ (1996-2007), a través de una estructura en red que articula actividades y esfuerzos desplegados en cinco países de la región: Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú. El Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), a través de sus diversas líneas de acción,

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

propicia el intercambio horizontal y el apoyo mutuo entre instituciones académicas con programas de formación en EIB, organizaciones indígenas y ministerios de educación, contribuyendo también al debate sobre el tema y a la construcción del concepto y de prácticas pedagógicas que conlleven a su operativización. Esto ocurre sobre todo en el contexto de su Maestría en Educación Intercultural Bilingüe en la que participan estudiantes indígenas, con experiencia de trabajo y de vida en programas interculturales y bilingües, actualmente provenientes de ocho países diferentes. Las tesis que estos estudiantes elaboran al cabo de sus dos años de formación contribuyen también a la configuración del enfoque intercultural y, sobre todo, a su operativización en diversas esferas de la educación.

Finalmente, el proceso de consulta instituido en diversos países para poner a discusión el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) previo a su aprobación en 1989, por cierto contribuyó a la toma de conciencia de numerosos representantes indígenas y de algunos funcionarios de Estado sobre la importancia de la recuperación de formas y contenidos de la educación indígena, desde una perspectiva de derechos, así como de la necesidad de construir otras políticas públicas más desde una visión intercultural de la sociedad. Este mismo sentido cumplieron las discusiones que por más de una década tuvieron lugar en Ginebra y en los propios países latinoamericanos cuando líderes indígenas y funcionarios de Estados trataban de negociar y ponerse de acuerdo sobre los contenidos y formulaciones de la Declaración de las Naciones Unidas sobre Derechos Indígenas aprobada en septiembre de 2007.

¿Interculturalidad para todos?

Una aparente nueva preocupación de la mayoría de los sistemas educativos latinoamericanos es la extender el concepto de intercultural de su circunscripción inicial en la educación bilingüe indígena hacia la educación de todos los ciudadanos. Así, por ejemplo, como producto de un evento destinado precisamente a evaluar los avances de la educación bilingüe en el Perú, a fines de los años 1980, se precisó que la interculturalidad debe constituirse en el eje orientador del currículo y en "el denominador común de todo el sistema edu-

cativo en sus diversos niveles y modalidades, de manera que todo ciudadano tome conciencia de lo que significa e implica vivir en una sociedad heterogénea" (Ibíd.:294). A partir de ello, se planteó que la educación debería ser bilingüe e intercultural para las poblaciones indígenas rurales y urbanomarginales, mientras que para la población hispanohablante ésta debería ser monolingüe e intercultural, con un componente deseable de aprendizaje de una lengua indígena. También se precisaba que la EIB debía complementar la educación indígena tradicional, pero no substituirla ni ir en contra de ella, para que la experiencia educativa formal fuera tanto socialmente relevante como culturalmente pertinente (Ibíd.:297). Sólo el año 2006, una nueva ley de educación en el Perú recogería estos tres planteamientos, el de EIB (en vez del clásico de EBI adoptado por la política educativa peruana ya en 1989), el de educación intercultural (EI) para todos y el de educación comunitaria (Zúñiga, 2008).

No obstante, y como se ha destacado para el caso mexicano, cuya propuesta educativa oficial adoptó la noción de interculturalidad en 1996 para innovar su debilitado subsistema de educación indígena, hasta entonces alineado con la noción de biculturalidad (Schmelkes, 2006), no resultó promisorio que la EIB se asociase o planteara inicialmente sólo para el contexto indígena. Este hecho habría hecho más lenta la necesaria interculturalización de todo el sistema educativo.

De hecho, es poco aún lo que se ha logrado avanzar en cuanto a la interculturalización de la educación para todos. Un conjunto de estudios regionales llevados a cabo en Bolivia, Chile, Ecuador y el Perú[19] dan cuenta de la brecha que existe entre la normatividad y su implementación, así como de la falta de esfuerzo y de acciones concretas impulsadas por los ministerios de educación de estos

[19] Los estudios en cuestión fueron realizados por el PROEIB Andes (Bolivia), Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de la Frontera (Chile), la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador) y el Centro de Investigaciones de Lingüística Aplicada de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú), con el fin de monitorear y dar seguimiento a la política de educación intercultural para todos. En los cuatro países los estudios incluyeron la revisión de la normativa y del currículo escolar, entrevistas con docentes y la observación de clases en escuelas urbanas de estos países (cf. Sichra, 2007; Granda y otros, 2007; Vílchez y otros, 2008).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

países para hacer efectiva la interculturalidad y transformar tanto el currículo escolar como las relaciones sociales en el aula y en la escuela. Ello ocurre incluso en países, como Bolivia y Ecuador en los cuales la agencia indígena en el sector educativo es incuestionable y trasciende la esfera de la educación de la población indígena (cf. Sichra y otros, 2007; Granda y otros, 2007).

Un análisis reciente de la EIB ecuatoriana nos presenta un panorama aún más crítico, en cuanto se percibe que:

> Uno de los principales problemas de la EIB es la poca o ninguna atención que ha prestado al tratamiento de la cultura, a pesar de que es uno de los elementos que la define. Para responder al carácter de intercultural no sólo que resulta mandatorio el abordaje de la cultura nativa, en todas las etapas de formación de los estudiantes, sino que requiere un enfoque crítico de la misma, puesto que la interculturalidad hace alusión a las relaciones de poder que existen entre las culturas de los pueblos, etnias y nacionalidades indígenas y afrodescendientes con la cultura envolvente, conocida como cultura nacional. Por lo tanto, la cultura no puede ser tratada en forma superficial, ni arbitrariamente segmentada y menos aún empobrecida y folklorizada como generalmente ocurre. El abordaje de la cultura propia no sólo tiene el propósito de afirmar la identidad étnica de los niños sino que debe ser un objetivo en sí, puesto que la reproducción cultural permitirá inclusive la reproducción física de los pueblos y nacionalidades, si tomamos en cuenta que todas las culturas tienen dispositivos orientados a asegurar la supervivencia de sus integrantes. En tanto una cultura es un sistema, todos los elementos de la misma no sólo que guardan correspondencia sino que son funcionales a la consecución de los grandes propósitos que tiene cada pueblo. (Moya A. y R. Moya, 2009:45)

Afirmaciones como éstas son compartidas por diversos autores en referencia a otros países andinos (cf. p.ej. Albó y Anaya, 2003; Zavala y Córdova, 2003). Sin embargo, y como lo precisan A. Moya y R. Moya (2009) los propios indígenas sáparas con quienes ellas trabajaron consideran que la lengua es la que hoy está en riesgo y no así la cultura, de ahí que hagan esfuerzos por recuperarla y revitalizarla, en tanto la ven como marca indiscutible de *su* diferencia.

Claro que se trata de un caso particular, pues los sáparas tienen ahora al quichua como idioma de uso predominante, al cual han insertado en una matriz cultural sápara (Ibíd.). Pero al margen de esta situación particular que nos coloca en el límite de la relación cultura y lengua, como lo he sugerido aquí, no debería haber educación intercultural que no debiera ser, al menos parcialmente, lingüística ni en rigor tampoco existe hoy una educación lingüística que no sea intercultural, superados en mucho la visión y el enfoque evangélicos y ante una atenta agencia indígena. Y es que las conexiones indisolubles que existen entre lengua y visión del mundo y lengua y cultura hacen que todo proceso *efectivo* y *consciente* de enseñanza de lenguas sea por antonomasia un proceso de aprendizaje cultural, que permite al aprendiz penetrar otras formas de pensar, sentir y actuar. Dicho aprendiz, solo o con ayuda de su docente, contrasta y compara estas formas con las de su propia lengua, las que a su vez han contribuido a moldear su personalidad. Es decir, a menudo las lenguas son vistas únicamente como vehículos de comunicación, desvinculándolas del sistema semántico-semiótico del cual son parte en tanto fundamentalmente herramientas de significación. Si las lenguas son abordadas por la escuela en tanto tales y si se desarrolla en los educandos una conciencia crítica respecto de ellas, su funcionamiento y situación actual, entonces toda educación lingüística deviene de facto en intercultural. Ello no excluye, por cierto, la urgencia del trabajo cultural explícito en el aula de forma tal de avanzar con la interculturalización del currículo escolar.

Agencia indígena, procesos en curso y resignificación de la democracia: desafíos para la interculturalidad

La adopción y redefinición de la noción de interculturalidad no hubiese tenido lugar ni en los Andes ni en otra subregión del continente, de no haberse cambiado de forma sustancial el trabajo que llevaban a cabo los programas y proyectos educativos en áreas indígenas. De un lado, se dio una mayor apertura desde la academia y el funcionariado gubernamental en cuanto al involucramiento directo en la toma de decisiones de líderes e intelectuales indígenas, si no de las organizaciones etnopolíticas que los representaban. Esto

se hizo más palpable en Colombia, Bolivia, Ecuador y Nicaragua, donde organizaciones representativas de la población indígena no sólo se involucraban y daban su punto de vista sobre el sentido y carácter que debían tener los programas educativos que desde el Estado y la sociedad civil se ofrecía a las poblaciones que ellos representaban, sino que además esbozaban sus propios planteamientos y propuestas, en cierta medida desafiando lo que la oficialidad planteaba (ver p.ej. CSUTCB, 1991).

Como hemos señalado, el caso nicaragüense resulta particularmente interesante en tanto la noción de interculturalidad se vincula, desde temprano, con la demanda, conquista y búsqueda de consolidación de procesos autonómico-territoriales que inciden no sólo sobre la organización del Estado sino también y en el plano simbólico-identitario, sobre la recuperación de las identidades indígenas específicas, junto a un nuevo sentido ciudadano calificado como Caribe nicaragüense. Es desde esta nueva autoadscripción que se conquistan nuevos espacios educativos, pero también políticos, como el de una universidad de concepción comunitaria e intercultural: la conocida Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN).

Pero, si no a nivel nacional, procesos similares también se han dado en otros países en un plano regional, como particularmente en la Amazonía peruana, en el noreste y noroeste argentinos con poblaciones wichíes, y en el sur y el extremo norte de Chile donde se concentra la población aimara y mapuche, respectivamente.

Cabe igualmente destacar que ese mismo involucramiento indígena, y en algunos casos hasta toma de control ideológico y político de la educación bilingüe, determinó que pasásemos de propuestas educativas pensadas *para* los indígenas, hacia otras construidas, primero, *con* ellos, hasta llegar a la situación actual, en la que las propuestas educativas interculturales bilingües son planteadas *desde* ellos mismos. Ha sido precisamente la agencia indígena y el involucramiento de sus líderes e intelectuales los que han enriquecido el campo sobre manera y quienes incluso ponen en cuestión propuestas y puntos de vista construidos sólo desde la academia y el Estado.

Esta misma agencia indígena nos coloca ante la situación de diferenciar entre retórica legal y práctica cotidiana, intenciones y realizaciones, e incluso entre postura y sinceridad. Deslindes como éstos y la toma de control ideológico y político de las propuestas educativas contribuyen a que surjan políticas y propuestas que van en sentido contrario a lo hasta ahora oficialmente acostumbrado: ya no sólo de arriba hacia abajo, sino y sobre todo de abajo hacia arriba (López, 2008a). Esta direccionalidad no es de modo alguno desdeñable pues, como hemos visto, entraña también protagonismo, y producto de ello contamos con propuestas educativas propias, endógenas, autónomas, comunitarias o incluso hasta con nombre propio como es el caso de la educación maya.

Hoy, y a raíz de la *reemergencia* y hasta insurgencia indígena, podemos, además, añadir la recuperación del carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de la condición indígena, condición histórica *sine qua non* de esta parte del mundo y que pervive hasta la actualidad, en distintas áreas geográfico-culturales que componen América Latina y que marca las relaciones sociales entre indígenas. Tal recuperación va aparejada con una suerte de globalización indígena, al menos continental, que determina que lo que se hace en una región, pueblo o país se conozca en otros. Desde la II Reunión de Barbados de 1979, los intercambios entre líderes y lideresas indígenas han sido cada vez más frecuentes, contribuyendo a visiones innovadoras de los procesos de educación intercultural en la región.[20]

[20] A esta nueva situación han contribuido también, a partir de 1995, los congresos latinoamericanos de EIB que congregan a líderes indígenas, funcionarios de ministerios de educación, investigadores y especialistas, en general, indígenas y no indígenas. Esta última característica es quizá aquella que le da fortaleza y continuidad a la actividad que fuera inicialmente plateada, desde Guatemala por acuerdo entre los ministros de educación de Bolivia y Guatemala, con el apoyo de diversos organismos con actividades en el campo (como inicialmente GTZ, UNICEF, NORAD, USAID, entre otros) y diversas ONG e instituciones nacionales. Hasta la fecha se han llevado cabo ocho congresos que han contado con una participación promedio de 500 personas, de las cuales, por lo menos, dos tercios son indígenas provenientes de hasta 16 países latinoamericanos. El primer congreso tuvo lugar en Guatemala, en septiembre de 1995; el segundo, en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, en noviembre de 1996; el tercero, en Quito, en octubre de 1998; el cuarto, en Asunción, en octubre 2000; el quinto, en Lima, en octubre 2002; el sexto, en Santiago de Chile, en noviembre 2004; el séptimo, en Cochabamba, en octubre 2006; y el octavo, en Buenos Aires,

Producto de la participación activa de los líderes indígenas son también los avances en la jurisprudencia internacional relativa a cuestiones indígenas como el Convenio 169 de la OIT y la Declaración de las Naciones Unidas de Derechos de los Pueblos Indígenas, de 1989 y 2007, respectivamente. La producción de tales documentos exigió a un número importante de líderes indígenas del continente no sólo la precisión conceptual en materia de interculturalidad, sino también y sobre todo el ejercicio de la interculturalidad en la búsqueda de acuerdos tanto para la construcción de una voz indígena continental, como en la interlocución con los representantes de los Estados. Desde entonces, derechos colectivos como aquellos referidos a la lengua y la cultura indígenas salen de la esfera privada para insertarse en la esfera pública.

Bajo este marco general, en diversos lugares de América la categoría de interculturalidad se ha definido, adoptado, adaptado y reconfigurado en la búsqueda de soluciones a la crisis educativa que vive el continente, buscando además influir el conjunto de los sistemas educativos nacionales. Esta noción, por el concurso militante y protagonismo del movimiento indígena transciende su inicial orientación culturalista. Al hacerlo, se tiñe de matices políticos relacionados con la supervivencia de los pueblos minorizados y, de hecho, con el sentido que toma o debería tomar la democracia en un país multiétnico. No cabe duda que en ese proceso la cultura indígena adquiere el papel de recurso político, lo que redunda también en que a menudo se adopte un necesario esencialismo estratégico.

Cuando los líderes indígenas apelan a la interculturalidad y a la educación intercultural, por lo general, conciben estas nociones como indesligables de un nuevo proyecto democrático en el cual ellos no sólo tengan cabida sino que además puedan desempeñar un papel importante y de influencia *nacional*. No hay organización indígena en el continente que no reivindique la interculturalidad como proyecto político y de vida para los pueblos que representan, tal como lo hacen también los líderes e intelectuales indígenas. Ya temprano

en diciembre 2008. En esta última reunión se aprobó la sede del noveno que tendrá lugar en Guatemala el año 2010, estando en discusión la correspondiente al décimo (2012), que podría tener lugar en Brasil, Nicaragua o México.

y a comienzos de los años 1990, Víctor Hugo Cárdenas, aimara ex Vicepresidente de Bolivia, que reivindica para sí la condición de indígena, reclamaba la necesidad de fundar "una democracia intercultural y bilingüe" en la cual las visiones, saberes, conocimientos y valores indígenas influyeran más allá de los actuales reductos campesinos e indígenas y permearan las nuevas sociedades latinoamericanas. Al respecto, poco después, Rigoberta Menchú, Premio Nobel de La Paz, señalaba que:

> Esta nueva forma de relación entre culturas debe sustentarse en el reconocimiento y respeto de los derechos de todos los pueblos, en el reconocimiento de la multiculturalidad mundial y nacional, de tal manera que contribuya a la construcción de naciones de nuevo tipo: nacionales pluriétnicas, multiculturales y plurilingües. Las relaciones interculturales entendidas de esa manera pueden contribuir a la convivencia pacífica entre pueblos y culturas en términos de igualdad y justicia, constituyendo al mismo tiempo el aporte de cada nación a la paz, la cooperación y solidaridad que deben regir las relaciones entre los Estados. (Menchú, 1998:13).

Otros líderes indígenas como Walter Gutiérrez, ex constituyente, aimara de Bolivia, conciben la EIB como un instrumento de liberación y plantean que interculturalidad supone necesariamente acceso al poder (Gutiérrez, 2005), visión compartida por muchos connacionales suyos y otras voces colectivas. En ese marco, los indígenas bolivianos hablan tanto de interculturalidad como de *intra*culturalidad, mientras los mayas en Guatemala, como ya se mencionó, asocian *intra*culturalidad con *multi*culturalidad. Desde esa reafirmación étnica y cultural, los indígenas consideran que se están sentando las bases necesarias que la vigencia de la situación colonial exige para generar condiciones favorables de interculturalidad. Añaden que, en el proceso, los mestizos o no indígenas pueden comenzar por interculturalizarse, del mismo modo que a ellos les ha tocado hacerlo, simplemente para poder sobrevivir en un mundo que les era culturalmente adverso (Froilán Condori, comunicación personal, 2008).

Y es que, desde la perspectiva indígena, los planteamientos de interculturalidad siempre trascendieron la esfera educativa para

relacionarse con ámbitos como los de la territorialidad, la salud, administración de justicia y la vida pública en general, pues en rigor la noción nació con y desde un cuestionamiento al Estado-nación latinoamericano. Desde este marco más amplio, ya a comienzos y mediados de los años 1980, tanto en Ecuador como en Bolivia, se comenzaba a hablar de *pluri* o *multinacionalidad* así como de transformar los congresos en asambleas plurinacionales Moya, 2009; Machaca, 2009). Hoy, la nueva Constitución Política del Ecuador (2008) adopta un espíritu intercultural, cuando, como su par boliviana (2009), reconoce el carácter plurinacional del país y asume nociones indígenas diversas, relacionadas con el modelo civilizatorio indígena, proyectándolas hacia el conjunto de la población nacional (Moya, 2009).

En estos casi 40 años desde que el término fuera acuñado en la región,[21] su aceptación ha transcendido el ámbito de los proyectos y programas para indígenas y hoy un número importante de países ven en ella una posibilidad para transformar tanto la sociedad en su conjunto, como también los sistemas educativos nacionales, en aras de una articulación más democrática de las distintas sociedades y pueblos que componen un determinado país. Y es que las actuales demandas indígenas en varios países del sur no se circunscriben, como antes, a problemas y soluciones que atañen únicamente a los territorios, comunidades y familias indígenas. Por el contrario, éstas convocan a todos los miembros de un país. Vista así, la inter-

[21] Insisto sobre este punto, en tanto, sin hacer un análisis exhaustivo del recorrido de la noción en América Latina, algunos optan por señalar que el término *interculturalidad* fue tomado de Europa, por los proyectos de EIB, de Puno y Ecuador, de la década de los años 1980 que contaron con apoyo alemán (cf. Muñoz, 2002). Habiendo trabajado en ambos, puedo dar fe que esto no fue así. De hecho, los colegas alemanes con quienes me cupo trabajar se encontraron sea en Lima, en Puno o Quito con una discusión que les era nueva. Muestra de ello son las largas discusiones en 1987 en Quito, entre colegas de la GTZ, acerca de las diferencias semánticas y operativas entre las nociones de *biculturalidad* e *interculturalidad*, en el marco de un evento coauspiciado por la SECAB y la GTZ (cf. von Gleich y López, 1987). La primera publicación académica alemana en la cual se aborda la relación entre interculturalidad y educación, utilizándose explícitamente la nueva noción, sería la de J. Vink de 1974 "Ausserschulische Fördermassnahmen für ausländische Kinder". En H. Müler (ed.) *Ausländerkinder in deutschen Schulen*. Stuttgart: Kleit. 127-142, citada por Reich 1994.

culturalidad supone ahora también no sólo reivindicar el derecho a la diferencia, apertura frente a las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas y a concebir a los indígenas como objeto de derecho, sino además un nuevo lugar para lo indígena en la sociedad *nacional*, participación política activa en la identificación y resolución de los problemas que atañen a todo el país, y, por ende, ingreso con nombre y mérito propio de los indígenas a la comunidad política como sujetos de derecho; en suma, la forja de nuevos modos de relacionamiento social entre diferentes y, por ende, mayor democracia y un nuevo sentido ciudadano.

Pero la visión desde la subalternidad no se ha quedado allí. Hoy, desde Bolivia, Colombia y Ecuador, fundamentalmente, aunque también desde otros lugares de la región, los líderes indígenas vinculan intraculturalidad a su noción de *buen vivir* o *vida buena —suma qamaña*, en aimara, *sumaq o allin kawsay,* en quechua—, asumen una lectura anticolonial, denunciando la colonialidad del saber y del poder (Quijano, 1992, 1998) que sustenta la supremacía del conocimiento occidental, y postulan la necesidad de una descolonización mental a la cual deberían contribuir la escuela y la educación. Una educación descolonizadora contribuiría a la intraculturalización indígena cuanto a la interculturalización de la sociedad, en su conjunto, así como también pondría coto a la etnofagia estatal (Díaz-Polanco, 1991; Patzi, 1999) en curso, producto del multiculturalismo neoliberal adoptado por los Estados-nación para dar cuenta del *problema indígena* de forma más elegante, e incluso por medio de la seducción y no forzadamente, como antes. A través de ella, la violencia simbólica reemplazaría a la real utilizada anteriormente.[22]

[22] "La etnofagia expresa [...] el proceso global mediante el cual la cultura de la dominación busca engullir o devorar a las múltiples culturas populares, principalmente en virtud de la fuerza de gravitación que los patrones 'nacionales' ejercen sobre las comunidades étnicas [...] La etnofagia es una lógica de integración [... que] supone un método cualitativamente diferente para asimilar y devorar a las otras identidades étnicas." (Díaz-Polanco, 1991:96-98) Ello supone el abandono de la violencia física y su reemplazo por la violencia simbólica ejercida desde la educación, como lo señala Patzi (1999).

¿Interculturalidad vs. multiculturalismo?

Cabe destacar que la noción de interculturalidad en la educación apareció casi simultáneamente en América Latina y en Europa, en los años 1970, aunque desde perspectivas e intereses diferentes. En Europa, esto se debió a la preocupación por la modificación del tejido social de sus zonas urbanas, resultante del influjo cada vez mayor de oleadas de trabajadores y familias migrantes del Tercer Mundo. La migración incidía en que en un mismo salón de clases pudiesen encontrarse e interactuar estudiantes pertenecientes a diferentes grupos nacionales, étnicos y culturales. En América Latina, en cambio, el uso del término se dio en el marco de proyectos de educación indígena, en los que confluían estudiantes indígenas que entraban en contacto con la cultura escolar hegemónica.

En Europa, la finalidad de tal búsqueda fue, primero (1977),[23] la solución a los problemas que confrontaban los alumnos inmigrantes por su desconocimiento de la lengua oficial de la educación (Onestini, 1996). Posteriormente (1980 en adelante), se evidenció la necesidad de asegurar la convivencia entre diferentes (Wittek, Nijdam y Kroeger, 1993). Producto de ello fue la asunción del paradigma intercultural en la enseñanza de lenguas y de la *tolerancia* ante las minorías étnicas relativamente nuevas en tal contexto, como fórmula para encontrar la convivencia en sociedades urbanas culturalmente complejas, así como la prevención del prejuicio, el racismo y la xenofobia, como estrategias para proteger y consolidar la democracia (Ibíd.). Las respuestas nacionales no fueron inmediatas ni tampoco unívocas. De hecho, bajo la denominación de educación intercultural se cobijan hoy en Europa enfoques diversos que van desde la asimilación hasta el pluralismo cultural, abordando incluso temas como los del diálogo interreligioso.

---

23 La Directiva 77/486/EEC del 25.07.1977 del Consejo de Europa prescribe la importancia de proveer educación en su propia lengua y cultura a los niños migrantes. En mayo 1983 la Reunión de Ministros Europeos de Educación realizada en Dublín dictó una resolución relativa a la educación de la población migrante en edad escolar en la cual se apela de manera explícita a la noción de interculturalidad (Martiniello y Manco, 1993:22). En 1991, el Parlamento Europeo, por primera vez, otorga un presupuesto específico para el desarrollo de la educación intercultural y en 1992 adopta una resolución sobre el pluralismo cultural en Europa (Onestini, 1996:50).

En algunos países como Francia e Inglaterra la renuencia a la utilización del término fue marcada. En el primero, ello fue producto de la dificultad de reconciliar lo nacional con lo intercultural, pues la identidad francesa siempre ha sido concebida como una síntesis de la pluralidad a la unidad; y, en segundo lugar, por la prevalencia del legado de la Revolución Francesa, que relegó las particularidades culturales y religiosas a la esfera de lo exclusivamente individual, eliminando la posibilidad de que algunas comunidades étnicas o religiosas pudieran inscribir sus demandas sociales y culturales grupal o colectivamente (Liazu, 1994: 25-29). En Inglaterra, en cambio, las nociones de democracia y meritocracia y la fuerza del mercado en la educación marcaron desde temprano el desarrollo de la educación como en otros países de habla inglesa, aun cuando el país reconociera su condición multicultural (Broadbent, 1994). No obstante, la noción de educación multicultural es la que con mayor fuerza, como en EUA, marcó la educación británica ante su innegable carácter de sociedad multicultural, heredado de su pasado imperial pero también producto de nuevas y diversas migraciones (Ibíd.).

En cambio y como hemos visto, en América Latina, antropólogos y lingüistas, en interacción con intelectuales y dirigentes indígenas, construíamos el imaginario de una sociedad multiétnica, pluricultural y multilingüe en un momento en el cual nuestra región redescubría el proyecto democrático, y de ello surgía la necesidad de superar la exclusión y marginación históricas que habían afectado a colectivos que, irónicamente, en no pocos casos constituían verdaderas mayorías nacionales. Inicialmente, se trataba de asumir una deuda histórica y de contribuir al empoderamiento de aquellas poblaciones que en la construcción del Estado-nación habían sido convenientemente soslayadas y reducidas a una verdadera invisibilidad. Tales cuestionamientos supusieron poner en discusión tanto las políticas indigenistas de los Estados nacionales como el secular proyecto de la nación mestiza y del mestizaje. Con ello, los indígenas pasarían gradualmente de su espacio y condición de invisibilizados, a permitidos y a protagónicos, como viene ocurriendo hoy en Bolivia, en el plano nacional, y en otros países como Colombia y Nicaragua, en el ámbito regional o local (Albó, en prensa).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Por su parte, en EUA, luego de la amplia utilización que mereció la noción de biculturalidad o biculturalismo, en la década de los años 1990 y desde canteras distintas a aquéllas relacionadas directamente con la educación bilingüe, algunos pensadores y pedagogos críticos hablan hoy también de multiculturalismo y de educación multicultural, respectivamente (cf. p.ej. Giroux, 1991). Sin embargo, el multiculturalismo liberal y anglosajón en boga (cf. p.ej. Kymlicka, 2002, 2003) no pone en cuestión el Estado-nación ni menos aún el sentido de la democracia liberal. Más bien los consolida, en tanto busca responder a desafíos contemporáneos relacionados con la gobernabilidad y la marginalización social, política y económica de las familias e individuos étnica y culturalmente diferenciados, así como de los sectores nacionales menos favorecidos.

Anclado en la política y en los ideales liberales, el multiculturalismo norteamericano se define como abierto y fluido, así como voluntario y no exclusivo ni excluyente, dependiente de la libertad y escogencia individual y opuesto a todo nacionalismo minoritario (Kymlicka, 2002:265-267). Desde esa perspectiva, el individuo desde su capacidad personal de opción puede construir ya sea identidades híbridas o múltiples, determinadas por su pertenencia a un contexto cosmopolita, postura que se aplicaría también para Canadá y Europa, aun cuando allí ésta sea aún resistida. Kymlicka identifica limitaciones del concepto cuando éste se aplica a las poblaciones negras o a las indígenas, por las héteroadscripciones que los individuos pertenecientes a estas colectividades reciben de los sectores hegemónicos, y sin mencionarlo deja suponer una referencia explícita a la racialización de la diferencia cultural. A las hétero y autoadscripciones se añadirían las propias historias e identidades diferenciadas que estos dos grupos han construido a lo largo de la historia. Así un modelo que podría funcionar para la población migrante no opera cuando se trata de población históricamente oprimida, como la indígena, precisamente por su anterior condición de *nación* y la existencia de normas y derechos preexistentes a su conquista relativos a su autogobierno (Ibíd.:268). Al recordar a teóricos del multiculturalismo liberal estadounidense, este autor recuerda que ellos nunca hacen referencia a la condición colonial, pero sí manifiestan su oposición

al reconocimiento de enclaves territoriales étnicos en el marco del Estado-nación, aun cuando democracias contemporáneas como la canadiense y varias en Europa han buscado caminos dentro del modelo democrático liberal para acomodarse a las necesidades de los nacionalismos minoritarios, optando por fórmulas pluri o multinacionales que superen la rigidez del Estado-nación (Ibíd.:269). De ahí que la renuencia estadounidense a reconocer derechos a las minorías étnicas producto de procesos coloniales, como los indígenas, los puertorriqueños o los chamorros de la isla de Guam, contradiga principios de la democracia liberal, que sustenta el funcionamiento de la sociedad estadounidense, como son los de libertad individual e igualdad social (Ibíd.:277).

Es en ese marco de contradicciones que en EUA, la propuesta de educación multicultural busca una educación menos autoreferida y etnocéntrica, más abierta, tolerante y respetuosa frente a las diferencias culturales y lingüísticas. Lamentablemente, por su visión compensatoria inicial, se quedó inscrita en una visión parcelada de la cultura de los inmigrantes que confluían en un mismo salón de clases o en una misma escuela, pero, como a final de cuentas lo que importa es cultivar en los sujetos ese multiculturalismo de opción, no rígido y menos aún nacionalista, como lo tipifica Kymlicka (2003) al citar a varios autores norteamericanos, no importa ni preocupa que se *folclorice* la cultura de los inmigrantes (y se escojan sólo algunas de sus manifestaciones, como la vestimenta, la comida, algunas canciones y celebrarlas en la escuela). En rigor, ese multiculturalismo *de clóset* debe sí asegurar que los hijos de los inmigrantes sean incluidos en el *mainstream* y sean funcionales al sistema, aun cuando conserven algunos rasgos que pongan en evidencia su diferencia.

No obstante, cabe reconocer que existen también corrientes multiculturalistas desde la pedagogía crítica que sí ponen el acento en las dimensiones sociales y políticas y se preocupan por formar sujetos críticos y cuestionadores del orden social vigente. Inspirados en ideales como los esbozados por Paulo Freire, plantean la utopía de una educación más democrática basada en el reconocimiento e inclusión de todo tipo de población marginada (cf. p.ej. Giroux,

1991), proyectándose incluso a la construcción de una nueva ciudadanía igualmente crítica, desde un ámbito escolar renovado y de espíritu cuestionador, definido como espacio de producción cultural (Giroux, 1993), de manera que no toda educación multicultural en EUA se caracteriza por la banalización arriba sugerida. El problema está en que ni se cuestiona la hegemonía del conocimiento occidental ni tampoco el carácter del Estado, aun cuando se busque perfeccionar y asegurar el diálogo, la voz y la participación activa y comprometida de los sectores populares —a través de maestros comprometidos y conscientes del rol que cumplen como intelectuales orgánicos—, ante el avance de los modelos conservadores que hacen cada vez más lejano el sentido de lo público, producto de la mercantilización a ultranza por la actual hegemonía del mercado.

Como es sabido, la noción de interculturalidad no ha merecido aún mayor atención en el discurso pedagógico-sociológico y antropológico norteamericano, seguramente por el hecho de ser una noción periférica y por haber sido producida y desarrollada sobre todo desde un espacio y una lengua que también lo es: el castellano. A ello se añade que, por lo general, quienes ven la multiculturalidad desde la crítica a la histórica visión de EUA como crisol de todas las razas y culturas, proponen tolerancia y respeto para cambiar la visión de las mayorías blancas anglosajonas frente a la creciente diversidad etnocultural presente en sus ciudades, tomando como referentes a los migrantes y a los sectores populares más que a las poblaciones objeto de colonización estadounidense.

La situación indo-latino-americana es otra. Primero, aquí se trata de reconocer y aceptar la deuda histórica que tenemos para con nosotros mismos, respecto de las poblaciones indígenas originarias, y, por ende, estamos ante cuestiones de justicia socioeconómica y reparación histórica. Aquí no bastan la tolerancia y el respeto mutuo; se requiere más bien garantía de participación activa de la población subalterna en la toma de decisiones, en tanto parte del proyecto democrático, de cara a transformar la inequitativa distribución del poder. Segundo, reconocer que la sociedad es multicultural no debe llevarnos a pensar mecánicamente que la educación también deba serlo. Se trata más bien de mirar críticamente esa diversidad para

decidir, de un lado, cómo responder a ella y, de otro, cómo preparar a todos los educandos para que se desempeñen y vivan en una sociedad múltiple, compleja y diversa, además de empoderar a los subalternos para que asuman el ejercicio y la reivindicación de sus derechos.

Como adecuadamente se señalara desde posiciones progresistas, para el caso británico, pero también en relación a lo acontecido en otros países anglófonos:

> la noción de "educación para una sociedad multicultural" […] resulta inconsistente en tanto *no desafía las estructuras de poder existentes*. […] a menos que la desigualdad social y el racismo sean confrontados abierta y directamente, la educación multicultural *sólo serviría para encubrir amablemente los procesos de asimilación y alienación que son producto inevitable de las presiones económicas*.[24] (el énfasis es mío; Broadbent, 1994:9)

Eso se ratifica desde la mirada inicial a la educación española que, a comienzos de los años 1990, experimentó la necesidad de una educación multicultural, para acomodarse a lo que acontecía en otros países de la Unión Europea y "ser competitivos en el mercado europeo"; para lo cual se buscó una educación que *compensara* y *protegiera* (García-Castaño y Pulido, 1994:69). Pero sólo poco antes y a raíz de la recuperación de la democracia, España había redescubierto su propia diversidad intranacional, con la emergencia de las autonomías, sobre todo vasca y catalana (García-Castaño y Pulido, 1992), hecho que sin duda contribuyó a la particular sensibilidad de académicos y activistas de las ONG. Desde 1992 se asumió el discurso intercultural, tanto para aplicarlo a la nueva realidad europea de la cual España comenzaba a ser parte, como a la creciente complejidad cultural y lingüística, marcada por la presencia creciente de magrebíes, de latinoamericanos, entre los que se incluía población indígena, así

[24] Mi traducción libre del original: "…the notion of 'education for a multicultural society' […] is flawed because it does not constitute a sufficient challenge to existing power structures. […] unless social inequality and racism are challenged head-on, multicultural education can only provide a consolidating veneer to the processes of assimilation and alienation which themselves are inevitable products of economic pressures".

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

como también de africanos y de europeos pertenecientes a la ex Unión Soviética. Desde entonces, las publicaciones sobre educación intercultural se han multiplicado y la discusión sobre la interculturalidad trasciende la esfera educativa para incluir también dimensiones como la salud, el mundo laboral, las políticas migratorias, etc. Pero, aun cuando se trate de perspectivas más democráticas e incluyentes, las propuestas españolas de interculturalidad, incluso apelando a los derechos humanos e inscribiéndose en la lucha contra el racismo y la discriminación, persisten en su visión asimilacionista de las minorías étnicas, proceso que tendría lugar al cabo de dos o tres generaciones. Pero lo que al parecer sí se busca es la continuidad de la variación intracultural histórica, propia de la península, y anterior al influjo de los movimientos migratorios del Tercer Mundo, sustentada en el régimen autonómico; es decir, en la redistribución de poder en el Estado español. Desde esta perspectiva, la interculturalidad, como la entendemos en América Latina, estaría estrechamente vinculada al territorio autonómico, a la cultura propia y a la presencia, uso y disfrute de la(s) lengua(s) que le da sentido a ese mismo territorio.

Los paralelos, pero a la vez diferencias de la situación española con la latinoamericana, resultan ilustrativos para nuestro análisis, en tanto a las comunidades autónomas que componen el Estado español y a los pueblos indígenas que hacen a América Latina los separan dos cuestiones elementales: control económico y poder político. Si bien en las últimas décadas el número de profesionales indígenas es cada vez mayor e incluso en un país como Guatemala, de profunda raigambre y presencia indígena, es ahora posible dar cuenta de pequeñas burguesías mayas, vinculadas sobre todo a las esferas del comercio y de la producción intelectual, sobre todo desde ONG, los pueblos indígenas están lejos aún de disputar la hegemonía cultural y lingüística como sí ocurre en el Estado español, por lo menos a nivel regional desde Catalunya y Euskadi.

Disparidades como las anotadas han determinado que aquí, mientras desde las organizaciones y pueblos indígenas así como desde un sector de la academia, se construyera e intentara implementar nociones y políticas de interculturalidad, desde el sector hegemónico lo que primó fue una visión multiculturalista, influenciada por las

corrientes economicistas del norte, así como por diversos organismos multilaterales y bilaterales de cooperación que trajeron consigo a América el discurso, políticamente correcto, de la tolerancia y la atención a la diversidad, como nociones capaces de contribuir a la gobernabilidad en el continente. De hecho, las reformas estructurales iniciadas en los años 1980 han estado marcadas por este multiculturalismo y por sus políticas que han hecho que lo indígena sea permitido y también aprovechado para el beneficio de grupos económicos que sacan ventaja de la actual apertura global frente a la diversidad, al cuidado del ambiente, al consumo de productos orgánicos y hasta al etnoturismo. Desde esa perspectiva, antes que acciones transformativas, se impusieron las acciones afirmativas encaminadas a la inclusión de la población indígena (Tubino, 2003a y b), sin necesariamente modificar el carácter y sentido de las instituciones hegemónicas.

Que los indígenas hayan reivindicado interculturalidad y que el Estado les haya respondido con un multiculturalismo neoliberal ha hecho que se creen, como en Guatemala, nuevos espacios gubernamentales como las así llamadas *ventanillas indígenas*, o ámbitos para los "indios permitidos", como los denomina Hale (2007). Este desencuentro ha contribuido también a que los esfuerzos desplegados en diversos países por instaurar una real educación intercultural no hayan sido tan fructíferos como se avizoraba.

Si bien, las políticas multiculturales de los gobiernos han traído consigo una mayor participación política indígena, producto de la descentralización y vuelta a lo local, las acciones educativas desplegadas ponen en evidencia serias limitaciones. En diversos lugares, se tiende a *folclorizar* las manifestaciones culturales indígenas, sin tomar seriamente en cuenta los conocimientos, saberes y valores que subyacen tras ellas, y los idiomas indígenas son utilizados únicamente para vehicular conocimientos de un currículo oficial que, siendo mínimo, resulta ampuloso y no deja espacio para otros conocimientos y saberes.

Por lo demás, el sobredimensionamiento de algunos aspectos simbólicos de la cultura y de la identidad emblemática indígenas, por sobre la satisfacción de las necesidades materiales, espirituales y

políticas de los pueblos, y el no respetar acuerdos internacionales que resitúan las cuestiones indígenas como políticas de Estado (como el muchas veces incumplido principio del consentimiento previo, libre e informado, estipulado tanto por el Convenio 169 de la OIT, como por la Declaración de Derechos Indígenas), redunda en que el proceso de etnofagia estatal —identificado por Díaz-Polanco (1991) y Patzi (1999)— continúe vigente y siga alimentado los procesos de colonialismo interno. De ahí que la interculturalidad continúe siendo una dimensión utópica de la democracia para atender los requerimientos de la multietnicidad, la multiculturalidad y el plurilingüismo que caracteriza nuestra región.

Rupturas epistemológicas

En rigor, el carácter polisémico que hoy caracteriza la noción de interculturalidad en América Latina no ayuda, pues mientras para unos comienza con la educación y es una estrategia para compartir el poder; para las clases dominantes no es más que un ropaje contemporáneo y postmoderno del viejo e histórico discurso hegemónico del mestizaje. No resulta raro, por ello, que luego de más una década de intensa actividad en EIB, tanto desde el Estado como de la sociedad civil boliviana, las demandas por una educación cultural y lingüísticamente pertinentes se hayan radicalizado al punto de cuestionar el sentido y significado de la EIB, sobre todo por haber limitado su aplicación a las poblaciones indígenas y por no haber logrado extender la enseñanza de una lengua indígena como segundo idioma al conjunto de la población nacional. También se le achaca el haber contado en su ejecución con financiamiento externo, particularmente del Banco Mundial, por lo que fue vista como el modelo educativo del neoliberalismo para tranquilizar las demandas indígenas (López, 2005). Tal cuestionamiento resulta paradójico en Bolivia, pues precisamente de las filas de la EIB han salido los ideólogos de planteamientos actualmente en boga, como el de *intraculturalidad*, entendida como fase previa a la interculturalidad, de reafirmación étnicocultural y política indígena (López, 2008a y b). También fue en la forja de la EIB, en Bolivia y Ecuador, que emergieron nociones como las de *descolonización* y *plurinacionalidad*

que hoy impregnan la política de estos dos países (Machaca, 2009; Moya, 2009).

Para superar la polisemia actual, algunos han optado por referirse a un *interculturalismo crítico* (Tubino, 2003a), buscando así distanciarse de los usos instrumentales que se ha hecho del término desde los gobiernos neoliberales, como también para superar la vinculación estrecha que desde siempre ha existido entre interculturalidad y bilingüismo (Ibíd.). Pero, en rigor, el problema no es de nomenclatura ni de forma, sino de sentidos y significados, de recuperar la génesis y la esencia histórica de la noción, la misma que atañe a la estructura histórica del Estado y a su funcionamiento, de ahí que hagamos nuestra la insistencia indígena boliviana de su refundación.

La propuesta de interculturalismo crítico reposa mucho en la inclusión más que en la transformación a la que invoca, y por eso recae en la acción afirmativa a la que busca superar, convocando incluso a los partidos políticos para que dejen de ser dominio de los sectores hegemónicos en vez de imaginar nuevos tipos de comunidades políticas surgidas de la convivencia en el conflicto y en la necesidad de interculturalización de líderes indígenas y no indígenas (Ibíd.). No obstante, se abre a la perspectiva de repensar las bases liberales del Estado, para incorporar, en aras de una mejor convivencia democrática, esas otras instituciones "tradicionales de inspiración comunitarista" que fueron excluidas en la construcción de la República (Tubino, 2003a:9). Y al postularlo, deja abierta la posibilidad de transformaciones como las que los indígenas han venido tercamente reivindicando, en la línea de complementar la visión y el alcance individuales con la visión y el alcance colectivos del derecho.

Y es que si bien, tal vez, desde las esferas académicas y funcionarias —sea del Estado o de la sociedad civil— se requiera una mayor y mejor comprensión, y apertura de las formas que la democracia y la ciudadanía toman en sociedades de siempre multiétnicas; desde las sociedades indígenas subalternas el cuestionamiento es otro y, trascendiendo las antiguas demandas de inclusión, hoy comienza a ponerse en jaque la hegemonía cultural criollo-mestiza. Ese mero hecho redunda en que hoy la disputa sea tanto política como epis-

temológica. No en vano, por ejemplo, el proceso actual que vive Bolivia se defina como el de una revolución democrático-cultural (López, 2008), y, aunque profundamente distinto, el de Ecuador se reconoce como una revolución ciudadana.

Es esa lucha por la hegemonía que se vive en distintos países y regiones la responsable de que nociones como el *allin kawsay* o *suma qamaña* (*la buena vida* o *el buen vivir*, e incluso tal vez la comunalidad oaxaqueña), la de economías solidarias o de una educación amable con la diversidad y el ambiente comiencen a echar raíces en la región. Desde todas ellas, son los propios indígenas quienes reivindican la ligazón estrecha entre interculturalidad y *bi o plurilingüismo* e incluso los que desafían hoy a los sectores hegemónicos para que aprendan lenguas indígenas y, vía su conocimiento, se conviertan en interculturales. Planteamientos como éstos se escuchan hoy por todas partes, pues desde ellos los líderes e intelectuales indígenas ponen a prueba la sinceridad de la interculturalidad así como de la EIB; ellos concuerdan con la necesidad de una interculturalidad para todos, pero para que ésta se haga carne consideran indispensable incluir también la dimensión idiomática. Es desde espacios como éstos que la noción de interculturalidad viene siendo retomada desde un deseo más profundo de repensar y refundar América Latina.

Tal refundación no tiene únicamente implicancias políticas sino también, y sobre todo, conlleva a quiebres epistemológicos que es necesario atender. De allí que desde otros espacios, como los de los estudios culturales y los estudios postcoloniales, se retroalimente ahora la noción de interculturalidad (cf. Mignolo, 2000 y 2006; Walsh, 2006; de Souza Santos, 2008). A la categoría de *colonialismo interno*, utilizada por más de cuatro décadas en las ciencias sociales latinoamericanas (Gonzáles, 1963, 1970), hoy se suman las de *colonialidad del poder y del saber* (Quijano, 1992, 1998) y la de *democracias de alta intensidad* (de Souza Santos, 2008), aun cuando varias de ellas hayan sido construidas desde el espacio universitario del norte, si bien pensando en el sur.

Empero, la necesidad de la construcción de un conocimiento situado y contextualizado, sin embargo, nos lleva a plantear la urgencia de construir nuevas propuestas, proyecciones y conceptualizaciones,

en interacción y diálogo permanente con los líderes e intelectuales indígenas, desde una perspectiva de formación y acción transformativas. Desde esa perspectiva, las historias locales, las experiencias de vida, las referencias, visiones e incluso las lenguas locales tienen un papel clave, pues sólo de ese modo la acción se torna política y se supera el culturalismo a ultranza que hoy marca las lecturas que, desde fuera, se hacen de la problemática indígena. Como lo destaca Silvia Rivera, "al hablar de pueblos situados en el 'origen' se niega la coetaneidad de estas poblaciones y se las excluye de las lides de la modernidad. Se les otorga un estatus residual y, de hecho, se las convierte en minorías, encasilladas en estereotipos indigenistas del buen salvaje guardián de la naturaleza" (2006: 6). Al hacerlo, obviamente se olvida esa vocación de interculturalidad que les permitió subsistir. Clave para la construcción de un nuevo sentido democrático en América Latina es recordar "la coexistencia en paralelo de múltiples diferencias culturales que no se funden, sino que se antagonizan o se complementan. Cada una se reproduce a sí misma desde la profundidad del pasado y se relaciona con las otras de forma contenciosa" (Ibíd.:11).

El quiebre epistemológico al que hacemos referencia no implica únicamente hablar y pensar desde el sur y sólo para el sur, sino más bien construir conceptos y propuestas destinadas a enriquecer la comprensión que *todos* tenemos de las realidades multiculturales para hacer de ellas espacios de convivencia democrática y de enriquecimiento entre todas las partes que la componen. En esa búsqueda la perspectiva intercultural contribuiría a tender los puentes necesarios para alcanzar tales niveles de convivencia y de aprendizaje mutuo, lo que supone superar la visión unidireccional que marca actualmente las políticas y acciones interculturales por la fuerza de la impronta del multiculturalismo neoliberal que coopta, desarticula y debilita o desmoviliza a los líderes indígenas.

Debemos por ello estar alertas ante el sobre-énfasis que el multiculturalismo pone en las dimensiones simbólicas de la identidad y en el regreso al origen. Además de lo cual no debe perderse de vista que cuando los líderes indígenas cuestionan el modelo civilizatorio hegemónico lo hacen no para abandonar el suyo e incluirse en él,

sino más bien para que se reconozca, acepte y valore el modelo civilizatorio indígena como válido, como moderno y contemporáneo, y, por ende, valedero también para los no indígenas. En otras palabras y como lo hemos reiterado en este texto, tras la demanda identitaria indígena contemporánea hay una vocación hegemónica que es menester tomar en cuenta.

¿Ciudadanía ampliada, étnica o intercultural?

El convencimiento que el modelo de Estado-nación ya no calza con la realidad actual ha hecho que en las últimas décadas, de planteamientos iniciales que se hacían desde el campo educativo, sobre la base del derecho a una educación diferenciada, el avance, emergencia y hasta insurgencia de los movimientos indígenas en la región nos hayan colocado ante la necesidad de repensar tanto la concepción monocultural y monoétnica del Estado, como también las visiones de democracia y ciudadanía que, gozaban de un supuesto consenso *nacional*.

La ligazón estrecha entre el desarrollo de la EIB y el avance de la participación política indígena resulta incuestionable, por lo menos en los casos nacionales de Bolivia, Colombia, Ecuador y Nicaragua, y a niveles regionales y locales en muchos otros más. Si bien en algunos contextos la EIB fue precedida por demandas emergentes del liderazgo indígena que sustentaron su necesidad, no cabe duda que el mismo desarrollo de la EIB ha fortalecido al movimiento indígena en general.

De esta relación entre educación y política en contextos y regiones indígenas han salido planteamientos cada vez más radicales, tanto desde las organizaciones sociales como también desde una nueva y más numerosa y clara intelectualidad indígena, como los de la refundación nacional, al menos en Bolivia y Ecuador. Así, por ejemplo, que las demandas educativas indígenas trasvasen hoy las fronteras impuestas de la educación primaria y se hagan sentir en la educación superior universitaria no es fortuito ni sólo resultado del avance de la escolarización en el continente. Es también producto de la persistencia de una plataforma política clara que desafía lo establecido y que coloca la discusión precisamente en el nivel en el

cual se discute y piensa la realidad nacional y se consolida la formación ciudadana. Desafiar a la universidad y enrostrarle su vocación colonial constituye hoy parte de la lucha por la interculturalización de nuestras sociedades.

El movimiento indígena contribuyó de manera significativa a las reformas constitucionales que tuvieron lugar en la región desde los años 1980, así como a las dos de versión más reciente en Ecuador y Bolivia, en 2008 y 2009, respectivamente. Pero no cabe tampoco negar la impronta que en América Latina tuvieron el multiculturalismo y el neoliberalismo, como se ha puesto aquí en evidencia. Es en ese marco complejo de relaciones que se ha comenzado a replantear la cuestión ciudadana, postulando visiones de ciudadanía ampliada, desde una postura más inclusiva pero sin necesariamente modificar la sustancia del concepto, como también de ciudadanía étnica o diferenciada y de ciudadanía intercultural.[25] Una motivación compartida subyace tras ellas: la urgencia de superar la ciudadanía abstracta y restringida al ámbito electoral que la sociedad hegemónica impuso en la región.

No cabe duda que estamos ante un proceso inicial que dependerá en mucho de los avances que se logren desde el campo popular en el marco de las transformaciones en curso, desde el plano de los gobiernos locales como también desde otras esferas en aquellos países en los cuales los indígenas se han insertado en otros ámbitos de la administración estatal. En ese contexto, lo que ocurra en Bolivia y Ecuador, que cuentan con nuevos marcos constitucionales inscritos en una nueva comprensión pluri o multinacional del Estado resultará determinante para la consolidación de una o más de estas definiciones, pues en rigor la evidencia latinoamericana nos muestra que los cambios que haya en materia ciudadana resultarán más de las conquistas que de las transformaciones desde arriba. En otras palabras, en tanto actores y miembros de la comunidad política

[25] Cf. Alfaro y otros, 2008, para una discusión amplia sobre el tema, así como también Bello, en prensa. Para casos paradigmáticos y específicos como el boliviano actual, el trabajo de Rivera (2006) ofrece interesantes pistas para seguir. Desde otras canteras mas globalizadas, los trabajos de Quijano (2003), Mignolo (2003) y Walsh (2006) contribuyen también, aunque no de forma directa a esta discusión.

son los propios indígenas quienes cotidianamente transforman el concepto liberal de ciudadanía y su correlato de democracia.

Sin embargo, la construcción situada del concepto de ciudadanía nos exige utilizar en el análisis cada una de estas nociones en plural, pues aun cuando en nuestro caso la discusión esté referida, fundamentalmente, a la relación indígenas-no indígenas, los niveles diferenciados de avance del movimiento indígena en cada país y el carácter igualmente variado de la disputa contrahegemónica nos obligan a acompañar críticamente la construcción conceptual de los subalternos, para evitar el riesgo de volver a pensar por ellos (Rivera, 2006). Afortunadamente, el número de intelectuales indígenas que piensan estos temas por sí y para sí es cada vez mayor en prácticamente todos los países de la región.[26]

[26] Me reafirmo en cuanto a que el caso boliviano reviste particular interés en el momento actual de la discusión de la ciudadanía en América Latina, pues, como en ningún otro país de la región, la llegada al poder de líderes e intelectuales que reivindican su etnicidad diferenciada y/o su adhesión a la causa indígena cuestiona de por sí el concepto y la práctica liberal de ciudadanía, replantea, y profundiza el sentido de la igualdad en un país de profundas asimetrías, poniendo además en cuestión el mismo sentido de país y de Estado. El proceso no está exento de contradicciones y por ello su análisis es imperativo en tanto arroja luces sobre las limitaciones de nociones liberales como la tolerancia, así como también acerca de la necesidad de retomar el sentido crítico con el cual la noción de interculturalidad vio la luz en el continente. Desde allí, desafía al multiculturalismo neoliberal de tradición fundamentalmente sajona y, coloca sobre el tapete la recuperación, política y epistemológica, de la noción de descolonización. Por su parte, la adopción de una postura descolonizadora nos permite avizorar la posible construcción de la ciudadanía intercultural como espacio igualitario y a la vez equitativo de encuentro democrático y de negociación de las diferencias consustanciales a realidades multiétnicas profundamente desiguales como la boliviana. No sería posible plantearse esta posibilidad de no estar en disputa la hegemonía cultural y política en Bolivia y de no haber los indígenas bolivianos asumido su otredad y su subalternidad como recursos políticos en ese mismo proceso. Que en Bolivia se haya pasado del indio negado, al permitido y ahora al protagónico (Albó, en prensa), y que los propios concernidos hayan tomado conciencia crítica de la necesidad de cambiar la situación de opresión sociocultural y política (Rivera, 1986) a la que estaba sujeto el ordenamiento *normal* asumido por la sociedad en su conjunto, ha abierto las puertas a la transformación radical del imaginario social así como a la transformación política más importante que el país ha experimentado desde su creación en 1825. Baste para ello revisar la nueva constitución política del país y la recuperación que en ella se hace de símbolos, principios y propuestas de reinterpretación de la realidad y de cambio de los líderes e intelectuales indígenas que participaron en su construcción.

Lo que sí debe quedar claro es que la educación no puede situarse al margen de estas deliberaciones, sino por el contrario constituirse en uno de sus escenarios privilegiados. Primero, porque fue desde la preocupación por su democratización y transformación desde donde muchas de estas nuevas ideas surgieron. Y en segundo lugar en tanto ella puede, aún y a pesar de su actual crisis, cumplir un rol catalizador, en la construcción de propuestas democráticas y contrahegemónicas que contribuyan a la reinvención y profundización de la educación intercultural en la región. Nuevas formas de educación cívica que recuperen y articulen las demandas y voces progresistas desde el mundo indígena como desde los sectores populares, contribuirán por seguro a la formación de sujetos más conscientes de sus derechos así como de su responsabilidad en la construcción de un mundo más solidario, equitativo y justo. El desarrollo de una conciencia lingüística crítica y la recuperación de la memoria histórica y de la capacidad de reescritura de las historias y geografías nacionales y regionales pueden, por cierto, contribuir tremendamente a ello.

¿Descentramiento gnoseológico?

La recuperación del sentido crítico de la noción de interculturalidad y la reinvención de la educación intercultural bilingüe exigen sin duda alguna el análisis de las relaciones de poder que determinan la validez o no del saber y del conocimiento, y nos sitúan por ende en un nuevo espacio de disputa epistemológica. Con todos sus problemas, los avances en materia de educación intercultural bilingüe, sobre todo cuando ésta ha seguido un curso de abajo hacia arriba o ha sido acompañada por el movimiento indígena, han contribuido al momento actual en el cual, desde muchos lugares y escenarios, como muy pocas veces en la época republicana, se ha puesto en cuestión la ontología del conocimiento escolar. La reivindicación creciente del derecho a un saber y un conocimiento indígena legitimado por las instituciones del Estado así como la insistencia respecto a la necesidad de prestar atención a otros modos de aprender y enseñar remecen hoy no, sólo a la institución escolar, sino el propio sentido y significado de la educación contemporánea en América Latina.

Y es que la preocupación reside no sólo en el qué aprender, sino también en cómo aprender, por qué y para qué. Resulta que, al parecer, preguntas de siempre válidas como éstas, cobran un nuevo sentido y requieren nuevas interpretaciones cuando ellas comienzan a ser formuladas desde la subalternidad y desde colectivos vistos y escuchados sólo en su condición de aculturables, asimilables y al cabo más fácilmente engullibles por el Estado y la *nación*. Si bien la capacidad de escucha no se condice todavía con la fortaleza de voz y de iniciativa que surge desde los que se creía vencidos, la situación nos obliga a todos, academia, sociedad civil y Estado, a acompañar críticamente estos procesos de búsqueda. En el camino, pueden salir propuestas educativas y curriculares innovadoras que nos preparen para superar el pensamiento antropofágico latinoamericano que nos hace desde temprano comernos a nosotros mismos, en el afán de parecernos cada vez a quienes viven al norte. El cuestionamiento de la ontología del conocimiento y considerar la existencia y validez de otros sistemas de conocimientos puede contribuir a superar esa pérdida generalizada de autoestima y de confianza epistemológica (de Souza Santos, 2008) que nos lleva hoy a consumir más que a producir conocimiento. Como se ha señalado, es menester deshacernos del conocimiento como regulación para trascender hacia el conocimiento como emancipación (Ibíd.).

Desde esa perspectiva, resulta interesante el énfasis que desde la mirada indígena se coloca ahora en los contenidos curriculares de la educación. Este énfasis trasciende el plano de la educación primaria y se extiende incluso hasta el nivel universitario, como cuando desde diversos países y pueblos indígenas se sostiene que el problema ha dejado de ser el acceso a la universidad para situarse más bien en la relevancia social y la pertinencia cultural del tipo de formación que la universidad ofrece a los indígenas que asisten a sus claustros (López, Moya y Hamel, 2007).

Existen ya varios intentos de abordaje del conocimiento indígena desde la escuela primaria pero se desconoce los resultados logrados con tal incorporación, más allá del impacto que ello por seguro tiene en la percepción que los educandos tienen de sí mismos. Lo que cabe preguntarse, sin embargo, es cómo y en qué contexto se

presentan estos conocimientos: ¿se hará en el aula o fuera de ella?, ¿la presentación será mediada por el discurso escolarizado que manejan los maestros o más por la observación, la demostración y desde una perspectiva de reflexión sobre la práctica, como es más usual en la vida indígena? A estas se añaden otras interrogantes que trascienden la escuela, la comunidad y los modos de aprender y enseñar para proyectarse hacia el contraste y la complementariedad entre estos "nuevos" conocimientos y parte o todo el conocimiento escolar tradicional, prescrito por el currículo nacional y sometido a prueba en los exámenes nacionales que hoy también llegan a los territorios indígenas. En suma, la discusión inicialmente tiene que ver con la forma en la que se concilian intraculturalidad e interculturalidad en la educación de los educandos indígenas.

Pero, si se trata de interculturalizar a toda la sociedad, lo anterior no puede ser sino sólo el principio, pues de nuevo estamos ante una situación en la que el diálogo de saberes y conocimientos debe hacerse extensivo a los sectores hegemónicos, a sus territorios y escuelas, de forma tal de influir sobre sus conciencias y despertar en ellos curiosidad y sensibilidad intercultural que los lleve a cambiar la manera en la que se relacionan con los conocimientos, las culturas y las lenguas indígenas. Si para los educandos indígenas la reafirmación de lo propio contribuye a su reafirmación y a recuperar autoestima para situarse mejor en el diálogo, para los no indígenas la aproximación a esos otros conocimientos contribuirá a su concientización respecto de la diversidad y de la diferencia. Por ello, mientras más temprano comience la escuela a hacerlo mejor.

Si esas preguntas caben para la escuela primaria, éstas resultan aún más pertinentes en el nivel universitario. No cabe duda que es urgente avanzar en la interculturalización de la universidad, por lo menos en algunas áreas estratégicas que lleven a todos los estudiantes de este nivel a descubrir que existen otros sistemas de conocimientos y formas alternativas de aprender y construir conocimientos, distintas a las comúnmente utilizadas en la educación formal tradicional. Tal descubrimiento deberá encaminarse al desarrollo de una particular sensibilidad y curiosidad epistemológica que lleve a algunos de ellos a involucrarse, junto a universitarios y mayores y expertos indígenas

en la sistematización de los saberes indígenas que las comunidades y sus autoridades deseen que pasen a la educación formal. Así, por ejemplo, el estudio reflexivo-contrastivo y no sólo descriptivo de los patrones de crianza y socialización primaria puede arrojar luces sobre cómo en las sociedades indígenas se combinan corazón y razón en el acto de aprender a resolver situaciones de la vida cotidiana y en el ejercicio de tareas y labores específicas como las vinculadas a la producción textil (cf. Castillo, 2005) o la producción de papa (Zambrana, 2008). Descubrir por ejemplo que en comunidades quechuas los sujetos aprenden sin que necesariamente alguien les enseñe y que en el habla y la reflexión sobre estos temas es más frecuente la referencia al aprender que al enseñar (García, 2005), puede arrojar luces para repensar incluso la forma en la que actualmente operan la escuela y la educación.

Pero si lo antes dicho es necesario para todo estudiante universitario cuanto más lo es para aquellos indígenas que acceden hoy a las universidades tanto a programas de pregrado como de postgrado. Resituar el papel de la investigación, para desde ella construir una formación crítico-reflexiva puede llevar a los indígenas que asisten a las universidades a constituirse en los intelectuales y formadores que las organizaciones indígenas hoy requieren para echar a andar o para reforzar los programas universitarios que han emprendido. Sea que se trate de universidades indígenas o de las universidades de siempre, todas ellas tienen ante sí la responsabilidad de evitar el epistemicidio histórico, producto de los intercambios desiguales entre culturas al que se refiere Boaventura de Souza Santos, cuando afirma que "Los intercambios desiguales entre culturas siempre han acarreado la muerte del conocimiento propio de la cultura subordinada y, por lo mismo, de los grupos sociales que la practican" (de Souza Santos, 2006:182).

Una epistemología intercultural puede ser también una respuesta a la crisis de confianza epistemológica que hoy atraviesa la ciencia moderna (Ibíd.). Ella además puede llevarnos a redescubrir olvidos obligados y a superar los procesos de neutralización identitaria a los que nos sometió la educación formal. Por las razones aludidas y otras, un descentramiento epistemológico como el que aquí y en

otros lugares hemos sugerido (Prada y López, 2005), puede llevarnos a reencontrar y mirar con nuevos ojos nuestro propio lugar de enunciación para desde allí proyectarnos hacia un futuro diferente. Pero para que ello sea posible será menester que todos, no indígenas e indígenas, asumamos el conocimiento como emancipación y no como regulación (de Souza Santos, 2008).

Repensar la ciudadanía y un descentramiento de la epistemología dominante exigen firmeza y convicción por parte de las comunidades subalternas; de que el cambio es posible y sobre todo deseable, pues en rigor mediante estos dos procesos se cuestiona la hegemonía. Plantarse con firmeza frente a la hegemonía y plantear alternativas desde una visión renovada de la modernidad ha permitido al movimiento indígena, en unos países más que otros, mostrar que su renacimiento y su incursión en la comunidad política persigue mucho más que inclusión a las estructuras existentes, sino más bien su transformación. Inmersa en el proceso boliviano, Silvia Rivera ha señalado con contundencia que se no se trata de:

> "entrar y salir de la modernidad", como si se tratara de una cancha o de un teatro, no de una construcción —objetiva y subjetiva a la vez— de hábitos y gestos, de modos de interacción y de ideas sobre el mundo. La apuesta india por la modernidad se centra en una noción de ciudadanía que no busca la homogeneidad sino la diferencia. Pero a la vez, al tratarse de un proyecto de vocación hegemónica, capaz de traducirse en términos prácticos en las esferas de la política y el Estado, supone una capacidad de organizar la sociedad a nuestra imagen y semejanza, de armar un tejido intercultural duradero y un conjunto de normas de convivencia legítimas y estables. Esto exige construir una patria para todas y para todos. (Rivera, 2006:11-12)

Reflexiones finales

Al estructurar este trabajo, coloqué en el título, intuitivamente, a la educación entre otros conceptos y ámbitos de la vida en una sociedad multiétnica: la interculturalidad y la política. Como se habrá podido apreciar a través de la revisión de la génesis y desarrollo de la educación intercultural bilingüe en el sur, se ha puesto en evidencia

cómo la educación se enriquece y transforma para bien cuando se la interpela tanto desde el plano de la cultura como desde el ámbito de la política, pues al hacerlo ponemos en cuestión su *ethos* y el lugar desde el cual la propia educación se define y actúa.

La educación y las instituciones educativas en general requieren transformaciones urgentes, tanto pedagógicas como institucionales, para responder al desafío de una interculturalidad democrática y crítica, cuanto a la necesidad de desarrollar en los educandos una conciencia crítica y un sentido moral y político que les permita analizar y enfrentar con sentido propio el discurso hegemónico. Pero además, se requiere que todo educando sea capaz de desafiarse a sí mismo, se mantenga en diálogo con sus compañeros y con sus padres, y sea capaz de involucrar a los integrantes de su comunidad o barrio para construir propuestas y alternativas, sobre la base del análisis crítico de la realidad social y cultural de la cual forma parte. El compromiso con la realidad social le permitirá entonces trascenderla y construir progresivamente ese ideal de interculturalidad por el cual se ha venido apostando desde el último tercio del siglo XX.

No se trata más de esa interculturalidad de celebración, deformada por el multiculturalismo ornamental y simbólico (Rivera, 2006), priorizado por el neoliberalismo, sino de una interculturalidad inscrita en la lucha contra el racismo y la discriminación, una interculturalidad que apunte hacia la igualdad pero con dignidad, una interculturalidad que cuestione y transforme nuestras formas de relacionamiento con la diferencia y la diversidad. Es decir, una interculturalidad desde el conflicto que le es constitutivo, y por eso una interculturalidad que apunta a ser duradera. Para ello será necesario retornar las raíces de las cuales nació y aprovechar el enriquecimiento que ha tenido en su trayectoria, gracias a las lecciones de interculturalidad vivida que mujeres y hombres indígenas nos han entregado desde su terca afirmación por continuar siendo diferentes desde la subalternidad.

Si esa interculturalidad se construyó entre intersticios, y aprovechando todo resquicio que se le escapaba o que deliberadamente abría el sistema hegemónico, hoy resulta imperativo emprender entre todos de forma consciente y comprometida la transformación sustantiva de nuestras sociedades desde la convicción de la urgencia

de estrategias de convivencia desde, en y para la diferencia. La educación y las instituciones educativas deben desempeñar un papel clave en el proceso y, para ello, es fundamental formar ciudadanos críticos y comprometidos con la superación de la desigualdad social y de la inflexibilidad cognitiva y afectiva a la que nos ha sometido el pensamiento hegemónico monoculturalista.

La educación debe recuperar tiempo y espacio, y no situarse al margen de los movimientos sociales y políticos hoy en curso en el continente, en aras de mayor democratización, uno de cuyos actores claves es el movimiento indígena. Abrirnos al diálogo intercultural, escuchar las voces de quienes aprendieron a ser interculturales a la fuerza y descubrir las estrategias empleadas por ellos en el curso del tiempo, puede ayudarnos a trasponer la brecha que separa la retórica discursiva y legal de la realidad educativa en materia de interculturalidad.

En ese escenario, la investigación tiene ante sí innumerables campos de actuación, como lo he ido sugiriendo mediante el análisis en el cual siempre quedaban cabos sueltos que nos señalaban pistas por explorar. Además, es igualmente imperativo repensar entre todos lo que entendemos por investigación y hasta cómo llevarla a cabo cuando tenemos ante sí una situación compleja y delicada como la multiculturalidad y la forma en la cual se construyen enfoques y estrategias interculturales para precisamente hacer de ella una situación sostenible. No estamos como en el pasado ante la necesidad de estudios que buscaban dar cuenta de las ventajas de una u otra oferta educativa bilingüe o que apuntaban a acompañar procesos de cambio cultural en el tránsito de un monoculturalismo a otro. Conscientes de la voluntad indígena de seguir siendo diferentes pero también de una mayor apertura de la sociedad en su conjunto respecto de la diversidad y del derecho a la diferencia, estamos ante el desafío inédito de diseñar e implementar estudios e investigaciones de distinta índole que acompañen los procesos en los cuales, dialógicamente y desde un proceso que es o debe ser intercultural en sí mismo, se construye interculturalidad y se gestan nuevos modos de relacionamiento y comprensión entre diferentes, a la vez que se fortalecen las identidades de los sujetos que se aproximan al diálogo.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Esa investigación de acompañamiento debe asumir el carácter intercultural y plantearse nuevos modos de actuación para superar la asimetría y la naturaleza de la investigación académica convencional. No se trata ya de investigar a alguien o a algún grupo de personas, sino de descubrir y construir conocimientos dialógicamente como resultado de la confluencia en el proceso de visiones, perspectivas y experiencias de vida y de educación diferentes. El campo de la investigación se convierte así en un espacio nuevo en el cual se analizan situaciones, experiencias de vida y procesos gestados en las relaciones interétnicas y en condiciones de multiculturalidad, para desde allí plantear propuestas de acción, las cuales a su vez se convierten en campos propicios para la investigación y la acción.

Además de ello, una investigación de este tipo está destinada a cumplir un papel formativo en cuanto que, desde el diálogo de saberes, entrega a las poblaciones con las que trabaja herramientas útiles de análisis para la transformación de su realidad. Ello exigirá no sólo vocación de escucha sino también el replanteamiento de las lenguas y de los lenguajes desde los cuales y con los que se plantea y desarrolla la investigación.

Desde esta perspectiva, quedan atrás la naturaleza extractiva de la investigación académica convencional así como la reducción del Otro a la condición de informante. En la medida en que avancemos en esa dirección la investigación comenzará a transitar por esos mismos caminos de la interculturalidad que ella misma debe contribuir a dilucidar desde el acompañamiento crítico.

Hoy que las cuestiones de la interculturalidad se dilucidan también desde los terrenos de la filosofía, del derecho y de la elucubración teórica, urge que desde la antropología, la lingüística y la educación retomemos la preocupación por el campo, en primer lugar, porque así regresaremos a un ámbito que las ciencias sociales comenzaron a indagar desde comienzos de los años setenta. Pero, lo que es más importante, porque de ese modo, con vocación interdisciplinaria y desde la investigación empírica estaremos en mejores condiciones de contribuir a los procesos de cambio en curso en nuestro continente indolatinoamericano.

Aun más importante que todo ello es el apremio por construir conocimiento situado, con atención a la diversidad de formas de pensar, sentir y actuar, a la diferencia cultural ejercida y a esa nueva vida pública que comienza a construirse cuando la lengua y la cultura rompen las barreras del derecho individual, y se ejercen emancipatoriamente desde una visión colectiva del derecho. Si estos nuevos factores comienzan ya a moldear nuestra multiétnica, pluricultural y multilingüe realidad indolatinoamericana, pues no nos queda otra salida que trabajar colectivamente para descubrir juntos cómo desde la subalternidad se puede y se logra socavar la hegemónica histórica y se busca cambiar la realidad. Y cómo en ese proceso surgen no sólo nuevas formas de ciudadanía, sino también —y sobre todo— nuevas políticas de conocimiento que se van construyendo en la marcha así como también en las marchas, los paros y los levantamientos indígenas que tozudamente demandan lo de siempre: visibilidad, reconocimiento, igualdad simétrica, participación en la construcción de una nueva comunidad política, y, sobre todo, dignidad.

Guatemala, septiembre 2009

Referencias

Bibliográficas

Albó, X., *El futuro de los idiomas oprimidos en los Andes*, Documento de Trabajo núm. 33, del Centro de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA), Lima, Universidad Mayor de San Marcos, 1977.

——, *Iguales aunque diferentes. Hacia políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia,* La Paz, Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA, 1999.

Alfaro, S., J. Ansión y F. Tubino (eds.), *Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina,* Lima, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2008.

Almeida de Carvalho, F., M.L. Fernandes y M. Repetto, *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural*, Boa Vista, Roraima, Editora UFRR, 2008.

Amadio, M., "La cultura como recurso político: Dinámicas y tendencias en América Latina", en L.E. López y Ruth Moya (ed.), *Pueblos indios, estados y educación*, Lima-Quito, Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno (PEEB-P) / Programa Educación. Rural Andina (ERA) /P.EBI, 1989, pp. 425-440.

——, S. Varese y C. Picón (comps.), *Educación y pueblos indígenas en Centro América. Un balance crítico,* Santiago de Chile, UNESCO-OREALC, 1987.

Ballón, E. y R. Cerrón-Palomino (eds.), *Diglosia linguo-literario y educación en el Perú,* Lima, CONCYTEC-GTZ, 1989.

Bartolomé, M., *Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina,* México, Siglo XXI, 2006.

Bastos, S., A. Cumes y L. Lemus, *Mayanización y vida cotidiana. La ideología multicultural en la sociedad guatemalteca,* Guatemala, FLACSO, CIRMA y CHOLSAMAJ, 2007.

Bertely, M., "Panorama histórico de la educación para los indígenas en México", en L.E. Galván (coord.), *Diccionario de Historia de la Educación en México*, Proyecto CONACYT, CD Rom, México, UNAM, CIESAS, CONACYT, 2002.

Bloque Educativo Indígena Originario, *Participación social, derechos indígenas y educación intercultural bilingüe. Memoria del Primer Encuentro Internacional de Participación Social en Educación del Abya Yala*, La Paz, Ministerio de Educación y Culturas, Fundación AUTAPO, Embajada Real de los Países Bajos, DANIDA, IBIS, 2009.

Bodnar, Y., "El proceso de etnoeducación en Colombia: Una alternativa para el ejercicio de la autonomía", en L.E. López y R. Moya (eds.), *Pueblos indios, estados y educación*, Lima-Quito, PEEB-P/ ERA/ P.EBI, 1989.

Bolaños, G., Abelardo Ramos, Joanne Rappaport y Carlos Miñana, *¿Qué pasaría si la escuela…? 30 años de construcción de una educación propia*, Bogotá, Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), 2004.

Bonfil-Batalla, G., "La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos", en *Papeles de la Casa Chata* 2(3), México, 1987, pp. 23-43.

Broadbent, J., "Education for a Multicultural Society in the United Kingdom". *European Journal of Intercultural Education*, Vol. 4/23, pp. 3-13, 1994.

Castillo, M., *Aprendiendo con el corazón. El tejido andino en la educación quechua*, La Paz, PINSEIB, PROEIB Andes, Plural Editores.

Castillo, C. y G. Mclean, "El desafío de la construcción de la ciudadanía intercultural en las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua", en S. Alfaro, 2008.

Cerrón-Palomino, R., *El purismo como un ingrediente de la lealtad idiomática*. Documentos de trabajo del Área de Lingüística Andina y Educación, Año 1(2), Universidad Nacional del Altiplano de Puno, 1986.

Cojti, D., *Políticas para la reivindicación de los mayas de hoy. Fundamentos de los derechos específicos del pueblo maya*, Guatemala, Cholsamaj, 1994.

——, "Educational Reform in Guatemala. Lessons from Negotiations between Indigenous Civil Society and the State", en R. Sieder (ed.), *Multiculturalism in Latin America. Indigenous Rights, Diversity and Democracy*, Nueva York, Palgrave Macmillan, 103-128, 2002.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional, *Guía para la construcción de planes operativos por parte de las comunidades educativas,* Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, División de Educación Preescolar Básica y Media, 1994.

Comisión Paritaria de Reforma Educativa, *Diseño de Reforma Educativa. Runuk'ik Jun K'ak'a' Tijonïk,* Guatemala, 1998.

Confederación Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), *Hacia una educación intercultural bilingüe*, La Paz, Jayma, 1991.

Darder, A., *Culture and Power in the Classroom. A Critical Foundation for Bicultural Education,* Westport, Connecticut, Bergin & Garvey, 1991.

Díaz-Polanco, H., *Elogio de la diversidad, multiculturalismo y etnofagia*, México, Siglo XXI, 2006.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Dietschy-Scheiterle, A., "Ciencias naturales y saber popular: ¿Dominación o complementariedad?", en *Allpanchis Phuturinqa*, 29-30 (Cuzco), pp. 383-399, 1987.

Dietz, G., "Más allá de la educación indígena. La contribución del magisterio bilingüe a procesos de hibridación cultural en una región pluriétnica de México", en R. Moya (ed.), *Interculturalidad y educación. Diálogo para la democracia*, Quito, Abya Yala, pp. 219-268, 1999.

D'Emilio, A.L., "La conquista de la escuela. El proyecto educativo de los guaraní chiriguanos", en ILDIS-Bolivia, *Etnias, educación y cultura: defendamos lo nuestro*, Caracas, Nueva Sociedad, pp. 37-46, 1989.

Ecuador. Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*, Quito-Ecuador, MEC-DINEIB, 1993.

Ferguson, Ch., "Diglossia", *Word* 15, pp. 325-340, 1959.

Gabriel, F., "De la educación indígena tradicional a la educación indígena bilingüe bicultural", en G. Bonfil Batalla (comp.), *Utopía y revolución. El pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina*, México, Editorial Nueva Imagen, 1981, pp. 173-184.

García, F., *Yachay. Concepciones sobre enseñanza y aprendizaje en una comunidad quechua*, La Paz, PINSEIB, PROEIB Andes, Plural Editores, 2005.

García-Castaño, F.J. y R. Pulido, "Multicultural Education: Some Reflections on the Spanish Case", en *European Journal of Intercultural Education*, vol. 4/2, pp. 67-80, 1993.

García-Linera, A., "Democracia liberal vs. democracia comunitaria", en C. Walsh, W. Mignolo y A. García-Linera, *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento. El desprendimiento: pensamiento crítico y giro des-colonial*, Buenos Aires, Ediciones del Signo & Globalization and the Humanities Project (Duke University), 2007, pp. 71-82.

Guatemala. Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI), *Marco Filosófico y Conceptual de la Educación Bilingüe Intercultural. Diseño Curricular,* Guatemala, Ministerio de Educación, 1999.

Giroux, H. (ed.), *Postmodernism, feminism, and cultural politics: Redrawing educational boundaries,* Albany, State University of New York Press, 1991.

——, *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*, México, Siglo XXI, 1993.

Gigante, E., P. Lewin y S. Varese, *Condiciones etno-lingüísticas y pedagógicas para una educación indígena culturalmente apropiada,* Working paper presented at the "Taller Regional sobre elaboración de currículum intercultural y preparación de material didáctico para la enseñanza en y de lengua materna", UNESCO-OREALC, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, October, pp. 13-17, 1986.

Gleich, U. von y L. E. López (eds.), *Seminario Internacional sobre Educación Bilingüe-Bicultural,* Quito y Eschborn, SECAB-GTZ, 1987.

González, P., "Sociedad plural, colonialismo interno y desarrollo", en *América Latina*, año 6, núm. 3, Río de Janeiro, 1963.

——, *Sociología de la explotación*, México, Siglo XXI, 1970.

Granda, S., C. Alvarez y M. Arcos, *Logros y retos de la educación intercultural para todos en el Ecuador*, Cochabamba, PROEIB Andes y Universidad Politécnica Salesiana, 2007.

Gros, C., *Políticas de la etnicidad. Identidad, estado y modernidad*, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2000.

Gustafson, B., *New Languages of the State. Indigenous Resurgence and the Politics of Knowledge in Bolivia*, Duke, Duke University Press, 2009.

Gutiérrez, W., "La EIB: Un instrumento de liberación", en *La EIB en Bolivia,* año 1, núm. 1, noviembre 2003, p. 3, La Paz, 2005.

Hale, Ch., *'Más que un indio': Ambivalencia racial y multiculturalismo neoliberal en Guatemala,* Guatemala, AVANCSO, 2007.

Hamel, R. E., "Bilingual Education for Indigenous Communities in Mexico", en J. Cummins & N.H. Hornberger. *Bilingual Education,* Volume 5 of the *Encyclopedia of Language and Education*, New York, Springer, pp. 311-322, 2008.

——, y M.T. Sierra, "Diglosia y conflicto intercultural: La lucha por un concepto o la danza de los significantes", en *Boletín de Antropología American,* núm. 8, pp. 89-110, 1983.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Hernández, N., "De la educación indígena a la educación intercultural: la experiencia de México", en *SIT Ocasional Papers Series*, núm. 4. La educación indígena en las Américas. Indigenous Education in the Americas, Bratelboro, Vermont, World Learning. School for International Living, pp. 15-24, 2003.

Jung, I., *Conflicto cultural y educación. El Proyecto de Educación Bilingüe-Puno*, Quito, Abya Yala, EBI, 1992.

Kymlicka, W., *Politics in the Vernacular. Nationalism, Multiculturalism and Citizenship*, Oxford, Oxford University Press, 2002.

——, "Estados multiculturales y ciudadanos interculturales", en R. Zariquiey, *Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía política y educación. Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*, Lima, Pontifica Universidad Católica del Perú, Ministerio de Educación, GTZ, pp. 47-69, 2003.

Lander, E., *La democracia en las ciencias sociales contemporáneas*, Caracas, Editorial Nueva Sociedad, 1997.

Liazu, C., "Interculturalism: New Lands to Discover in France", *European Journal of Intercultural Education*, vol. 4/3, pp. 25-31, 1994.

Lindenberg, N., "Algunas concepciones indígenas de educación", en L.E. López y R. Moya (eds.), *Pueblos indios, estados y educación.* 46 Congreso Internacional de Americanistas, Lima-Quito, PEB-Puno, Proyecto EBI, Programa ERA, pp. 211-224, 1989.

——, *Escolas da floresta. Entre o pasado oral e o presente letrado*, Río de Janeiro, Multiletra, 1996.

Lizarzaburu, A. y G. Zapata (comp.), *Pluriculturalidad y aprendizaje de la matemática en América Latina. Experiencias y desafíos*, Madrid, Ediciones Morata, PROEIB Andes y DSE, 2001.

Loos, E., P. Davis y M.R. Wise, "Cultural change and development of the whole person: and an exposition of the philosophy and methods of the Summer Institute of Linguistics", en M. Larson and P. Davis (eds.), *Bilingual Education:* An experience in Peruvian Amazonia, Dallas, SIL, pp. 351-392, 1981.

López, L.E., "La política lingüística peruana y la educación de la población indígena", en L.E. López y R. Moya (eds.), *Pue-*

blos indios, estados y educación. 46 Congreso Internacional de Americanistas, Lima-Quito, PEB-Puno, Proyecto EBI, Programa ERA, pp. 133-166, 1989.

——, "La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües". Texto de la conferencia plenaria dictada en el I Congreso Latinoamericano de EIB, Antigua, Guatemala. Publicado por primera vez en 1997 en *Revista Paraguaya de Sociología*, 34 (99), pp. 27-62, 1995.

——, "La educación intercultural bilingüe: ¿Respuesta frente a la multietnicidad, pluriculturalidad y multilingüismo latinoamericanos?", en M. Yamada y C.I. Degregori (orgs.), *Estados nacionales, etnicidad y democracia en América Latina*. JCAS Symposium Series 15, 7-30, Osaka, JCAS, 1999.

——, "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana", en UNESCO, *Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, pp. 382-406, 2001.

——, "Interculturalidad y educación superior: El caso de la formación docente", en E. Vílchez, S Valdez y M. Rosales (eds.), *Interculturalidad y bilingüismo en la formación de recursos humanos: Educación, medicina, derecho y etnodesarrollo,* Lima, CILA-UNMSM, UNE, UNALM, PROEDUCA, PROEIB Andes, CAAP, pp. 17-34, 2004.

——, *De resquicios a boquerones. La EIB en Bolivia*, La Paz, GTZ, UNICEF, Plural Editores, 2005.

——, "Cultural diversity, multilingualism and education in Latin America", en O. García, T. Skutnabb-Kangas y M.E. Torres-Guzmán, *Imagining Multilingual Schools. Languages in Education and Glocalization*. Clevendon, Buffalo, Toronto, Multilingual Matters, pp. 238-261, 2006.

——, "Top-down and Bottom-up: Counterpoised Visions of Bilingual Intercultural Education in Latin America", en N.H. Hornberger (ed.), *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*, Houndmills and New York, Palgrave Macmillan, pp. 42-65, 2008a.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

——, "Indigenous Contributions to an Ecology of Language Learning in Latin America", en A. Creese, P. Martin and N. Hornbeger (eds.), *Ecology of Language, vol. 9, Encyclopedia of Language and Education*. Second Edition, New York, Springer, pp. 141-155, 2008b.

——, "¿Hacia una ciudadanía intercultural en la Bolivia plurinacional?", en S. Alfaro, F. Tubino y J. Ansión (eds.), *Ciudadanía intercultural. Conceptos y metodologías desde América Latina*, Lima, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 49-90, 2008c.

——, *Reaching the unreached. Intercultural bilingual education in Latin America. Background study for the EFA Global Monitoring Report*, Paris, UNESCO, 2009.

——, I. Pozzi-Escot y M. Zúñiga, "Epílogo", en M. Zúñiga, I. Pozzi-Escot y L.E. López (eds.), *Educación intercultural bilingüe: reflexiones y desafíos,* Lima, FOMCIENCIAS, 1991, pp. 290-315.

——, y W. Küper, *La educación intercultural bilingüe en América Latina. Balance y perspectivas*, Eschborn, GTZ, 1999.

——, e I. Sichra, "Intercultural bilingual education for indigenous peoples in Latin America", en J. Cummins & N. Hornberger (eds.), *Bilingual Education, vol 5, Encyclopedia of Language and Education*, Second Edition, New York, Springer, 2008, pp. 295-309.

Luke, A., "Foreword: On the Possibilities of a Post-postcolonial Language Education", en A.M.Y. Lin y P. W. Martin (eds.), *Decolonisation, Globalisation. Language in Education Policy and Practice*, Clevendon, Multilingual Matters Ltd, XIV-XIX, 2005.

Machaca, G., *"Pueblos indígenas, educación y transformación de la universidad en Bolivia",* en L.E. López (ed.), *Interculturalidad ciudadanía y educación. Perspectivas latinoamericanas*, La Paz, FUNPROEIB Andes y Plural Editores, 2009 (en prensa).

——, y E. Cabrera, *Educación y descolonización en Bolivia. Módulo 9. Guía del Participante*. Programa de Fortalecimiento de liderazgos indígenas, Cochabamba, UMSS, FUMPROEIB Andes, 2008.

Martiniello, M. y A. Manco, "Intercultural Education in French-speaking Belgium: An Overview of ideology, Legislation and Practice", en *European Journal of Intercultural Education*, vol. 4/2, pp. 19-27, 1993.

Menchú, R., "La interculturalidad como utopía", en *Pentukun 8* (Temuco, Chile) pp. 11-14, 1998.

Montaluisa, L., "La participación comunitaria en la educación intercultural bilingüe del Ecuador", en *World Learning SIT Occasional Papers. La Educación Indígena en las Américas. Indigenous Education in the Americas,* 1996, pp. 85-92.

Mosonyi, E. y O. González, "Ensayo de educación intercultural en la zona arahuaca del Río Negro (Territorio Federal Amazonas), Venezuela", en Varios, *Lingüística e indigenismo moderno de América*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos, 1974, pp. 307-314.

—— y F. Rengifo, "Fundamentos teóricos y programáticos de la educación bilingüe intercultural", en N. Rodríguez, E, Masferrer y R, Vargas. *Educación etnias y descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural,* vol. I, pp. 209-230, 1983.

Moya, R., "Educación bilingüe en el Ecuador: retos y alternativas", en L.E. López (ed.), *Pesquisas en lingüística andina*, Lima-Puno, CONCYTEC-UNAP-GTZ, 1988a.

——, "Reformas educativas e interculturalidad en América Latina", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 17, pp. 105-187, 1988b.

——, "Políticas educativo-culturales y autogestión. El caso de Ecuador", en L.E. López y R. Moya (eds.), *Pueblos indios, estados y educación.* 46 Congreso Internacional de Americanistas, Lima-Quito, PEB-Puno, Proyecto EBI, Programa ERA, pp. 107-132, 1989.

——, "Interculturalidad para todos", en L.E. López (ed.), *Interculturalidad, ciudadanía y educación. Perspectivas latinoamericanas*, La Paz, Plural Editores y FUNPROEIB Andes, 2009.

Moya, A. y R. Moya, *El proyecto educativo y cultural sápara: Una experiencia de vida en la Amazonía ecuatoriana*, Guatemala, OEI, 2009.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Muñoz, H., "Los objetivos políticos y socioeconómicos de la educación intercultural bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 17, pp. 31-50, 1998.

——, "Los objetivos políticos y socioeconómicos de la educación intercultural bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas", en *Revista Iberoamericana de Educación, núm.* 17 pp. 31-50, Madrid, 1999.

Nahmad, S., "La educación bilingüe y bicultural para las regiones interculturales de México", en *Indigenismo y lingüística: Documentos del foro 'La política del lenguaje en México'*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1980, pp. 11-34.

Ninyoles, R.L., *Idioma y poder social*, Madrid, Tecnos, 1972.

Onestini, C., "Intercultural Education within European Education Programmes", en *European Journal of Intercultural Education*, vol. 6/3, pp. 49-54, 1996.

Patzi, F., *Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica. Análisis de la Reforma Educativa en Bolivia*, La Paz, Instituto de Investigaciones Mauricio Lefebvre, 1999.

Perú. Ministerio de Educación, *Política Nacional de Educación Bilingüe,* Lima, Dirección Central de Publicaciones, 1972.

Plaza, P., "Verdades y falacias de la política lingüístico-educativa en Bolivia", en L.E. López y R. Moya (eds.), *Pueblos indios, estados y educación.* 46 Congreso Internacional de Americanistas, Lima-Quito, PEB-Puno, Proyecto EBI, Programa ERA, 1989, pp. 45-70.

Prada, F. y L.E. López, "Educación superior y descentramiento epistemológico", en CIESI, *I Conferência internacional sobre ensino superior indígena. Construindo Novos Paradigmas na Educação*. 23 a 25 de Setembro de 2004, Barra do Bugres, Mato Grosso, UMG, 2005.

PROYECTO ANDINO DE TECNOLOGÍAS CAMPESINAS (PERÚ, PRATEC), *Diálogo de saberes y escuela rural andina*, Lima, Bellido Ediciones EIRL, 2008.

Puwaínchir, M., "La Federación de Centros Shuar y el problema educativo en la región amazónica ecuatoriana", en L.E. López y R. Moya (eds.), *Pueblos indios, estados y educación.* 46 Congreso Internacional de Americanistas, Lima-Quito, PEB-Puno, Proyecto EBI, Programa ERA, 1989, pp. 289-308.

Quijano, A., "Colonialidad y modernidad/racionalidad", Perú Indígena 13(29), 1992.

——, "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina", en *Ecuador debate*. 44, pp. 227-238, 1998.

Ramirez, M. y A. Castaneda, *Cultural democracy, bicognitive development, and education,* Nueva York, Academic Press, 1974.

Reich, H., "Intercultural Education in Germany", en *European Journal of Intercultural Education*, vol. 4/3, pp. 14-24, 1994.

Repetto, M., "Reivindicaciones por educación indígena en Roraima", en *Revista de la Universidad Académica de Humanismo Cristiano* (Chile), 2002.

Rivera Cusicanqui, S., "Chhixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores", en M. Yapu (comp.), *Modernidad y pensamiento descolonizador,* La Paz, IFEA y UPIEB, pp. 3-16, 2006.

Rojas, A. y E. Castillo, *Educar a los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca, 2005.

Ruiz, R., "Orientations to language planning", en *NABE Journal* 8(2), pp. 15-34, 1984.

Saavedra, J.L., *Educación superior, interculturalidad y descolonización,* La Paz, PIEB, CEUB, 2007.

——, "Descolonización de la educación", en Bloque Educativo Indígena Originario, 2009. *Participación social, derechos indígenas y educación intercultural bilingüe. Memoria del Primer Encuentro Internacional de Participación Social en Educación del Abya Yala*, La Paz, Ministerio de Educación y Culturas, Fundación AUTAPO, Embajada Real de los Países Bajos, DANIDA, IBIS, pp. 237-260, 2009.

Souza Santos, B. de, *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipatoria,* La Paz, CLACSO, CIDES-UMSA, Plural Editores, 2008.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Schmelkes, S., "Interculturality and Basic Education", en *PRELAC Journal. Regional Education Project for Latin America and the Caribbean*, núm. 3, diciembre 2006, pp. 120-128 (2006b).

——, G. Águila y M.A. Núñez, "Alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en México", en L.E. López y U. Hanemann (eds.), *Alfabetización y multiculturalidad. Miradas desde América Latina*, Guatemala, UNESCO-UIL, GTZ, 2009, pp. 237-290.

Sichra, I., "Huellas de intraculturalidad en un ámbito intercultural de educación superior", en M. Bertely, J. Gashé y R. Podestá (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito, Abya Yala y CIESAS, 2008, pp. 167-180.

——, (coord.), *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*, Quito, UNICEF, FUNPROEIB Andes y AECID, en prensa.

——, S. Guzmán, C. Terán e I. García, *Logros y retos de la educación intercultural para todos en Bolivia*, Cochabamba, PROEIB Andes, 2007.

Tarlé, G., "Método de matemática para la alfabetización en quichua", en *Revista de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador*, año 8, núm. 25, pp. 123-145, 1980.

Townsend, G., "El aspecto romántico de la investigación lingüística", en *Perú Indígena, núm.* 2, pp. 39-43, Lima, 1949.

Trapnell, L., *Addressing Knowledge and Power Issues in Intercultural Education*. MA Thesis, Departament of Education, University of Bath, United Kingdom, 2008.

——, "Mucho más que una educación bilingüe", en *Shupihui 30*, pp. 239-246, Iquitos, 1984.

——, "Comentarios a la conferencia de Will Kymlicka", en R. Zariquiey, *Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía política y educación. Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*, Lima, Pontifica Universidad Católica del Perú, Ministerio de Educación, GTZ, 2003b, pp. 72-79.

Varese, S., "La cultura como recurso: el desafío de la educación indígena en el marco del desarrollo nacional autónomo", en

M. Zúñiga, J. Ansión y L. Cueva (eds.), *Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina,* Santiago de Chile, UNESCO-OREALC/III, 1987, pp. 169-192.

Varios, *América Latina. Etnodesarrollo y etnocidio,* San José, Costa Rica, EUNED, 1982.

Villavicencio, M., *La matemática en la educación bilingüe: El caso de Puno*, Lima, PEB-P, 1988.

Yáñez, C., "Algunos aspectos sobre educación bilingüe intercultural en el Ecuador", en *Revista de la Universidad Católica* XIII(42), pp. 67-108, 1985.

——, "Elementos de análisis quichua en matemáticas", en M. Zúñiga, J. Ansión y L. Cuevas (eds.), *Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina*, Santiago de Chile, UNESCO-OREALC/III, pp. 105-136, 1987

——, "Estado del arte de la educación indígena en el área andina", en *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, Washington, OEA, 1988.

Wittek, F., M. Nijdam y P. Kroeger, "Cultural Diversity in the Education Systems of the European Community", en *European Journal of Intercultural Education*, vol. 4/2, pp. 7-17, 1993.

Zambrana, A., *Papawan khuska wiñaspa. Socialización de niños quechuas en torno a la producción de papa*, La Paz, UMSS, PROEIB Andes, Plural Editores, 2008.

Zavala, V. y G. Córdova, "Volver al desafío: Hacia una definición crítica de la educación bilingüe intercultural en el Perú", en *Documento de Trabajo PROEDUCA*, Lima, Ministerio de Educación-GTZ, 2003.

Zúñiga, M., *La educación intercultural bilingüe. El caso peruano,* Lima, FLAPE y Foro Educativo, 2009.

——, I. Pozzi-Escot y L.E. López (eds.), *Educación bilingüe intercultural: reflexiones y desafíos,* Lima, Fomciencias, 1991.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Internet

Enciso, P., *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 2004: www.humanas.unal.edu.co/colantropos/documentos/enciso%20etnoeducacion.pdf Consultado el 13.08.09.

López. L.E., R. Moya y R.E. Hamel, *Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe,* 2007. *Documento de trabajo*. http://www.nacionmulticultural.unam.mx/portal/izquierdo/intercambio/interculturales/pdfs/DOCUMENTO.pdf, Consultado el 01.04.09.

Tubino, F., "Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico", en Biblioteca virtual RIDEI, 2003a: www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf, Consulta 10.08.09

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Páneles

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Panel 1
Pedagogía intercultural: un proceso en construcción para la EIB en América Latina

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Ciudadanía y diversidad, retos y desafíos para la educación

Magdalena Gómez[1]

sólo los que son capaces de ver
los invisibles, serán capaces de hacer
los imposible[2]

En este texto presentaré un panorama de la problemática de la diversidad, enfatizando la que corresponde a los pueblos indígenas como soporte para abordar una reflexión sobre la ciudadanía ampliada cuya propuesta aún está inacabada. En ese contexto acercaré la mirada al caso mexicano para ubicar la hegemonía ideológica monocultural y a la vez racista, excluyente y discriminatoria que ha prevalecido, en contraste con las políticas de Estado en materia educativa, permeadas por el énfasis en el impulso de la nacionalidad antes que de la ciudadanía, orientación que se ha reflejado en la escuela pública hasta fechas muy recientes.

Introducción

Para abordar el binomio de diversidad e inclusión resulta indispensable cuestionar el principio o el paradigma de la homogeneidad como sustento de una supuesta universalidad, porque resulta que a partir de él, la formación de Estados-nación derivó en el plantea-

[1] Maestra de la Universidad Pedagógica Nacional, Área de Diversidad, Cuerpo Académico Diversidad, ciudadanía y educación.

[2] Dr. Bernard Lown, en el discurso al recibir el premio Nobel para la Asociación Internacional de Médicos para prevención de la guerra nuclear, 1985.

miento de que a cada Estado corresponde una Nación sin aceptar que una nación encierra muchos pueblos, muchas culturas, muchas historias. Así, a partir de este concepto, en nuestros países se ha cometido etnocidio constitucional.

Las demandas de los pueblos indígenas en torno al reconocimiento como pueblos, al reconocimiento de sus territorios y de su autonomía, cuestionó los principios del Estado nacional homogéneo. Pueblo, territorio, soberanía son los principios sobre los cuales se constituyeron los Estados nacionales.

Luis Villoro ha planteado como ideal por alcanzar: "El Estado plural, basado en la unión libre de muchos pueblos y etnias, un Estado incluyente de todas las diferencias. Su unidad no resultaría de la imposición de un grupo de una nacionalidad sobre las demás, sino de la cooperación de todos en un propósito común. Sería "un mundo donde caben muchos mundos".[3]

Desde la doctrina y el derecho prevaleciente en nuestros países se ha señalado que pedir reconocimiento de derechos diferentes es cuestionar el principio de universalidad, es crear inaceptables regímenes de excepción, derechos especiales, establecer discriminación positiva y, en última instancia, vulnerar uno de los pilares del orden jurídico.

En el caso de México encontramos que diversos actores sociales se han movilizado para demandar derechos específicos relativos a la diversidad. Particularmente los pueblos indígenas lo han hecho por los derechos colectivos dejando de lado la dimensión de sus derechos ciudadanos pues se ha considerado que al lograr el respeto de los relativos al pueblo se crean las condiciones para el ejercicio de los individuales. Por ello ha llamado la atención la referencia a la llamada ciudadanía étnica[4] como denominación para las luchas de los pueblos, elemento que insistimos hasta ahora no ha sido considerado.

Sin embargo la configuración actual de los pueblos y sus comunidades está marcada por la migración indígena especialmente la

[3] Villoro, *Estado plural, pluralidad de culturas*, México, Paidós-UNAM, 1998.
[4] De manera destacada Guillermo De la Peña.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

urbana que en muchos casos busca reconstituir identidades y crear comunidades fuera de sus territorios y está expresando cambios que demandan una reconceptualización sobre sus posibilidades de ejercicio ciudadano.

Hoy en día no es suficiente la dimensión colectiva trasladada mecánicamente a esta nueva situación. ¿Cómo hacemos para que todo este proceso propicie un nuevo tipo de ciudadanía?, para que esta comunidad de ciudadanos, unos con raíz originaria histórica proveniente de los pueblos y otros con otra historia, pero que también son parte de una sociedad democrática, plurinacional sean incluidos sin el sacrificio de sus identidades originarias. ¿Cómo seguimos este camino para que propiciemos el combate al racismo, a la discriminación, que permea la cultura de nuestros países?

La diversidad y la inclusión

Como ha señalado Boaventura de Sousa Santos la desigualdad implica un sistema jerárquico de integración social. Quien se encuentra abajo está adentro, y su presencia es indispensable. Por el contrario, la exclusión presupone un sistema igualmente jerárquico en el que se pertenece por la forma como se es excluido. Quien está abajo, está afuera. En la base de la exclusión se encuentra una pertenencia que se afirma por la no pertenencia.

Otras dos formas de jerarquización que son, de algún modo, híbridas en cuanto contienen elementos propios de la desigualdad y de la exclusión: el racismo y el sexismo.[5]

Boaventura concluye que "tenemos derecho a ser iguales cada vez que la diferencia nos inferioriza; tenemos derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos descaracteriza".

En síntesis, en la base del planteamiento de la diversidad está el rechazo al fenómeno de la exclusión la cual siguiendo a Castoria-

[5] Boaventura de Sousa Santos, *La caída del Angelus Novus: Ensayos para una nueva teoría social*, Bogotá, ILSA, 2003 (Colección En Clave de Sur). Conferencia dictada en el VII Congreso Brasilero de Sociología, realizado en el Instituto de Filosofía y Ciencias Sociales de la Universidad Federal de Río de Janeiro, 4 a 6 de septiembre de 1995. Traducción de Felipe Cammaert.

dis[6] es "la negación sistemática en la historia de la idea, y de la práctica a ella asociada, de que los otros son simplemente otros" lo cual entraña la "aparente incapacidad de constituirse uno mismo sin excluir al otro, y la aparente incapacidad de excluir al otro, sin desvalorizarlo y, finalmente, sin odiarlo".

Mucho se ha debatido en los últimos años en torno a temas como la diversidad étnica y ese debate nos ha mostrado a una sociedad que comparte una ideología dominante cuya hegemonía cuestiona el reconocimiento de otras identidades al considerar que la "nacional" es suficientemente comprensiva.

La diversidad no sólo entendida desde el punto de vista étnico o indígena, cultural, sino también la diversidad de género, la diversidad sexual, la diversidad etaria (es decir, las personas adultos mayores, los niños, los jóvenes, etc.). La diversidad tiene muchas caras, pero la lógica del reconocimiento a los derechos de la diversidad si bien parte del reconocimiento al derecho de la diferencia, tampoco debería consistir en un aislamiento o fragmentación del conjunto de la sociedad, de los grupos representativos de esa diversidad. Habermas se suma a esta postura al señalar "Es claro que la coexistencia en igualdad de derechos de diferentes comunidades étnicas, grupos lingüísticos, confesiones y formas de vida no se pueden comprar al precio de la fragmentación de la sociedad".[7]

Para asentar el antídoto de la inclusión habría que destacar que en el caso de la diversidad étnica el proceso descolonizador implica reconocer que aquí, en América Latina, tenemos una deuda histórica con los pueblos indígenas y que se requieren acciones afirmativas, específicas, para colocar en situaciones de ejercicio de derechos iguales a los diferentes. Ese ha sido el sentido, por ejemplo, de las cuotas de género.

Nuestro desafío es lograr que las políticas de inclusión propicien o generen un ánimo social en torno a la idea de que el derecho

6 Citado por Olivia Gall en su ensayo "Desigualdad, diferencialismo, asimilacionismo, segregacionismo y exterminio: Racismos ordinarios del mundo y de México", en *Estudio sobre discriminación en México*, México, Conapred, 2002.

7 Jürgen Habermased, *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*, Barcelona, Paidós, 1999.

de una persona termina donde comienza el de otra y, en el caso de la cultura dominante y hegemónica, su derecho termina donde empieza el de otra u otras. Pero no llegaremos a tal condición solo con declararlo. Puede decirse que, por ejemplo, la apertura de universidades interculturales es un medio para propiciar la inclusión ante el difícil camino para que el conjunto de las instituciones de educación superior transformen su currícula y propicien el ingreso de sectores tradicionalmente excluidos.

En este mismo sentido el Foro Internacional sobre Inclusión Educativa, Atención a la Diversidad y No discriminación, organizado por el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred), en octubre 2008, concluyó que:

> coincidimos en que una educación en y para la diversidad por definición debe ser incluyente y, por lo tanto, tiene que valorar las diferencias culturales, étnicas, lingüísticas, religiosas, de opinión, género, salud, preferencia sexual, identidad de género, edad, discapacidad, condición social, económica y otras que caracterizan la riqueza humana.
>
> Enfatizamos la imperiosa necesidad de incorporar el tema del reconocimiento y aprecio por la diversidad en los procesos de formación inicial, capacitación, actualización permanente y creación de redes de colaboración de los distintos agentes educativos.

De eso que llamamos La Ciudadanía: ¿Es factible la propuesta de ciudadanías intra e interculturales?

Debemos volver los ojos al concepto de ciudadanía a fin de perfilar posturas en torno a su carácter universal y homogéneo o a la necesidad de pensarla con rasgos intra e interculturales. Más allá de las llamadas ciudadanías étnicas que remiten a una imaginaria sociedad de ciudadanos en cierta forma encerrados o autoconfinados en sus diferencias.

A partir de 1990, se incrementa la tendencia de atender los estudios sobre ciudadanía con un cierto nivel de prioridad, esto se explica por el auge de los movimientos de derechos humanos en busca de justicia, los fenómenos migratorios que cuestionan a los estados

nacionales sobre el tratamiento a ciudadanos de otros países portadores de otras culturas, por la instauración de regímenes democráticos en países con dictaduras.

El desarrollo de la concepción de la ciudadanía y de los derechos ciudadanos han estado relacionados a la constitución histórica del Estado moderno y a la formación de la democracia en las sociedades.

Uno de los exponentes más notables sobre el tema, Marshall T. H, en su estudio clásico desde 1950 referido por la mayoría de autores y cuestionado por muchos de ellos, señaló que entiende por ciudadanía la "plena pertenencia a una comunidad, donde pertenencia implica participación de los individuos en la determinación de las condiciones de su propia asociación. La ciudadanía es un estatus que garantiza a los individuos iguales derechos y deberes, libertades y restricciones, poderes y responsabilidades" (citado por Held, 1997:44).

De esto se desprende que la ciudadanía se relaciona directamente al lugar, al grupo al que se pertenece, generando de esta forma un vínculo político y, por tanto, jurídico que une a un individuo con la organización estatal, ya por nacimiento, ya por voluntad. La ciudadanía no debe ser entendida simplemente como estatus legal definido por un conjunto de derechos y responsabilidades. Es también una identidad, la expresión de la pertenencia a una comunidad, pueblo o nacionalidad.

El contenido de la ciudadanía no se limita al derecho a votar en las elecciones o gozar de la libertad de expresión, la igualdad ante la ley y otros derechos frente al Estado. El ejercicio de estos derechos entraña una relación conflictiva, en permanente tensión con sectores de interés, factores reales de poder que en la práctica cuestionan la supuesta universalidad de su ejercicio. Los logros de los derechos ciudadanos han precedido una larga historia y ha significado, como lo manifiesta Marshall, una lucha infatigable de las colectividades. De esta forma, los derechos ciudadanos, que surgieron a lo largo del tiempo y en distintas condiciones, se distinguen en tres clases: los derechos civiles, los derechos políticos y finalmente los derechos sociales; a ellos se hace referencia con el concepto de *ciudadanía integral*. El caso indígena es representativo de la distancia no sólo

normativa sino procedimental para acceder a la condición ciudadana pues la exclusión se da en todos los planos.

Se ha señalado con razón, desde el feminismo, que Marshall excluyó la visión de género; otros anotan que expresó una visión etnocéntrica por ubicarse en el caso de Inglaterra. Sin embargo, a mi juicio, su planteamiento tiene el gran mérito de plantear una dimensión amplia de la ciudadanía, más allá del reduccionismo del derecho a votar.

¿Puede la ciudadanía aportar una experiencia común de identidad y lealtad a los miembros de la sociedad? ¿Es suficiente por sí misma para incluir en pie de igualdad a los grupos históricamente excluidos o, al menos en algunos casos, es necesario agregar disposiciones particulares?

En este terreno se ubican las propuestas de lo que Kymlicka, siguiendo a Iris Young, llama "ciudadanía diferenciada" frente a posturas que como la de Luis Villoro quien considera que basta con el reconocimiento de los derechos autonómicos de los pueblos para que el derecho ciudadano de los indígenas se realice sin necesidad de normas particulares adicionales.

Xavier Albó tiene un importante trabajo sobre ciudadanías étnicas donde coloca las vertientes de derechos individuales y las relativas a los derechos de los pueblos; es una muy buena base para perfilar una propuesta sobre ciudadanías intra e interculturales y superar el pensamiento arraigado entre los indígenas en torno a que han sido vistos como "ciudadanos de segunda".[8]

Por otra parte, el Informe de Desarrollo Humano 2004 del PNUD Bolivia nos trae la propuesta de una comunidad de ciudadanos que encierra criterios importantes para precisar los rasgos que caracterizarían a la ciudadanía intra e intercultural. Una comunidad de ciudadanos supone:

- La aceptación de distintas identidades (étnicas, religiosas, nacionales, de minorías sexuales, etc.) en un plano de igualdad,

[8] Xavier Albó, *Ciudadanía étnica-cultural en Bolivia*, La Paz, Bolivia, CIPCA, 2006.

como requisito para que desarrollen sus proyectos individual y colectivamente.
- Que las diversas identidades reconozcan la cultura ciudadana, que implica el respeto de los otros distintos y de su funcionamiento como identidades particulares.
- Que cada grupo reconozca a los otros en tanto ciudadanos con iguales derechos y obligaciones, con los cuales, en conjunto, debe construir un nosotros que es la Nación.[9]

Kymilicka y Norman en su célebre artículo sobre el retorno del ciudadano[10] anotan elementos por considerar en un replanteamiento del concepto clásico de ciudadanía que resulta homogeneizador para dar pie al de ciudadanía intercultural. Señalan que "la ciudadanía combina las exigencias de justicia y pertenencia comunitaria, por ejemplo, su sentimiento de identidad y su percepción de las formas potencialmente conflictivas de identidad nacional, regional, étnica o religiosa; su capacidad de tolerar y trabajar conjuntamente con individuos diferentes; su deseo de participar en el proceso político con el propósito de promover el bien publico" y señalan que un creciente número de teóricos, a los que llaman "pluralistas culturales", sostienen que el concepto de ciudadanía debe tener en cuenta estas diferencias. Los pluralistas culturales creen que los derechos de ciudadanía, originalmente definidos por y para los hombres blancos, no pueden dar respuesta a las necesidades específicas de grupos minoritarios. Estos grupos sólo pueden ser integrados a la cultura común si adoptamos lo que Iris Marion Young llama la "ciudadanía diferenciada" (Young, 1989:258).

Por ello, concluyen que realmente necesitamos una teoría de la ciudadanía y no solamente una teoría de la democracia o de la justicia. ¿Cómo podemos construir una identidad común en un país donde la gente no sólo pertenece a comunidades políticas distintas sino que lo hace de diferentes maneras?; esto es, ¿algunos se incorporan como individuos y otros por medio de la pertenencia comunita-

[9] Fuente: IDH 2004Schnnaper, 1994, Recuadro 3.2.

[10] Will Kymlicka y Wayne Norman, "El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía", en *La Política. Revista de estudios sobre el Estado y la Sociedad*, núm. 3, Barcelona, Paidós, pp. 5-40, 1997.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

ria? Taylor llama a este fenómeno "diversidad profunda" e insiste en que su respeto es "una fórmula necesaria" para evitar que un Estado multinacional se desintegre. Pero admite que queda abierta la cuestión de que es lo que mantiene unido a un Estado de este tipo.[11]

La apuesta queda en recordar que la ciudadanía, no obstante el discurso jurídico que domina su concepción e impone una pretensión de universalidad, es una construcción social e histórica.

La ciudadanía distante:
mujeres indígenas, iguales y diferentes

En los últimos años, las mujeres indígenas, inmersas en la dinámica del movimiento político de los pueblos indígenas, han construido nuevos espacios políticos propicios para la reivindicación de demandas propias en tanto mujeres. Muchas de ellas son similares a las comunes a toda mujer, pero otras cuestionan desde adentro de su cultura y sus pueblos ciertas concepciones y prácticas avaladas por la llamada "costumbre".

La situación material de muchas comunidades indígenas ha impuesto modificaciones severas al sentido original que tenían muchas de las prácticas sociales tradicionales como es el caso del sistema de cargos. Este contexto de cambios ha involucrado a la mujer, quien está asumiendo de manera creciente responsabilidades distintas a las que tradicionalmente se le reservaban. Un ejemplo de ello es el fenómeno de la migración de los jornaleros indígenas, en el que la mujer se queda en la comunidad a cargo del conjunto de las tareas, tanto domésticas y familiares, como en su caso agrícolas. Cuando observamos estos cambios radicales y objetivos en la posición de las mujeres indígenas dentro de la comunidad, jamás escuchamos que se les acuse de atentar contra la tradición. En cambio, en múltiples casos han sido cuestionadas cuando han señalado la necesidad de modificar o suprimir ciertas prácticas como el matrimonio obligado o pactado por los padres a edades tempranas sin su consentimiento, para citar ejemplos.

[11] Boaventura Santos, *op.cit.*, p. 34.

Sin embargo, cada vez con mayor fuerza y presencia las mujeres indígenas defienden su cultura y a la vez se niegan a asumirla como una foto fija, inamovible. Por ello han planteado:

> Las mujeres indígenas cumplimos un papel productivo y simbólico igual de importante que los hombres. Sin embargo, por lo general, somos excluidas de las decisiones públicas y vivimos expuestas a situaciones violentas; que no consideran nuestro punto de vista; que se nos impongan las parejas, o al excluirnos del derecho a la herencia; que no nos vengan a decidir sobre el número de hijos e hijas que queremos, a no sufrir violencia, etc. Todas estas situaciones están justificadas por los usos y costumbres tradicionales.
>
> Por eso decimos, junto con otras hermanas indígenas organizadas que insistentemente abogan por cambiar la costumbre, que queremos abrir un camino nuevo para pensar la costumbre desde otra mirada, que no sea violatoria de nuestros derechos como personas y que nos dignifique y respete a las mujeres indígenas; queremos cambiar las costumbres siempre que no afecten nuestra dignidad.[12]

En síntesis, las mujeres indígenas organizadas han reiterado que "la costumbre es buena cuando respeta a la mujer". Podemos apreciar en este planteamiento que las demandas se formulan de manera directa, no hay discurso teórico aun cuando sí se perfila una concepción al abordar con claridad la interrelación entre su pertenencia a los pueblos indígenas y su reivindicación de que su participación en el proceso político general incluye su demanda de transformar la situación que viven dentro de esas colectividades culturales en tanto mujeres.

Por otra parte, si bien existe una serie de normas internacionales, constitucionales y legales relativas a los derechos de la mujer en general, la mujer indígena continúa ausente con su doble problemática, la de género y la de pertenencia étnica. Observamos que en Naciones Unidas, en la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, no se mencionan derechos específicos de la mujer indígena ni se demanda a los pueblos interesados la revisión de este

[12] Posición expresada en la creación del Congreso Nacional Indígena en México, octubre de 1996.

tema. La consideración que se hace sigue siendo de tinte paternalista, al señalar la vulnerabilidad de la mujer y los niños, tratándose de la violación de los derechos humanos sin asumir la posibilidad de que alguna comunidad indígena llegara a resultar responsable de violar tales derechos.

Todo ello da cuenta de la necesidad de que los pueblos indígenas al contar con un marco de ejercicio de derechos y de reconocimiento a su autonomía, sean congruentes con el respeto a los derechos de las mujeres, y establezcan las condiciones para que sea sancionada toda afectación en las comunidades, cuya aplicación opere en detrimento de los derechos individuales de sus integrantes, hombres y mujeres. Con lo anterior no pretendo ni siquiera insinuar que la mujer debe supeditar sus demandas particulares a las de sus pueblos, o que prácticas que ellas cuestionan se mantengan ocultas por el temor de transgredir la cultura y los derechos colectivos. Destaco que se pueden promover cambios internos dentro de los pueblos que revaloren y recoloquen a la mujer indígena con su plena participación.

Lo que quiero señalar es que sí hay una dimensión de derechos individuales y que en los debates teóricos sería lo que plantea Will Kymlicka, en términos de que tenemos que lograr "una acomodación" en esta relación, en este nuevo orden jurídico que se está construyendo, de lo él llama "protecciones externas" y "restricciones internas". Pero esos acuerdos tienen que darse dentro de los pueblos.

No olvidemos que en materia de género también la hegemonía ideológica es monocultural. Por ello se requiere repensar al género a partir de la diversidad y no ver esta dimensión como un elemento que atañe sólo a quienes pertenecen a culturas consideradas "minoritarias". Así, en la medida que cambie la relación de los pueblos indígenas con el conjunto de la sociedad y ésta se dé en términos de respeto y sin el requisito obligado del sacrificio de su identidad o de sus formas de organización social, en esa medida se establecerán relaciones interculturales sólidas, en un marco de ejercicio de libertades y no de sometimiento o imposición. De estas disyuntivas sólo nos pueden sanar el principio de auténtico respeto cultural y de género que supere la propuesta de simple tolerancia, no sólo en el plano jurídico sino, ante todo, en la dimensión ética.

La formación de ciudadanía en México: patriotismo y discriminación

Si observamos la historia de la educación no damos cuenta de que a partir de 1917 se puso especial énfasis en la formación orientada más a la nacionalidad que a la ciudadanía. Consolidar la identidad nacional fue el eje de grandes cruzadas educativas como las planteadas por Vasconcelos. Ello tiene una explicación pues veníamos de un convulso siglo XIX marcado por una serie de amenazas externas, como la intervención francesa o la guerra con Estados Unidos.

Por ejemplo, poco se conoce que cuando México perdió la guerra frente a Estados Unidos, en 1848, uno de los argumentos de los políticos estadounidenses en contra de la anexión fue precisamente la masiva presencia indígena,[13] así se afirmó que no podría mezclarse a los europeos americanizados con un país que de seis millones y medio de habitantes contaba con cuatro millones de "infrapoblación". El congresista John Milton Niles expuso: "La idea de reunir los destinos de esta libre y gran república a los de un país como México, es sorprendente y debe llenar de alarma el espíritu de cualquier persona reflexiva. ¿En qué otro país de la tierra podemos encontrar combinados todos los males de raza, gobierno, religión y moral? Y si es que existen otros males seguramente se encontrarán ahí."[14]

Estos elementos forman parte del contexto en que se produjo la exaltación de una identidad nacional mestiza que declaró oficialmente la muerte de la presencia indígena para ubicarla dentro de nuestro "pasado glorioso". Esta llamada "cruzada civilizatoria" perfiló una ideología dominante respaldada por una Constitución que organizó un Estado y sus instituciones para fortalecer el ideal de la mexicanidad y dotar a los integrantes de la nación de un amplio capítulo de garantías fundamentales. Así se consumó la exclusión

[13] Respecto a este tema, la cita corresponde a referencias incluidas en Josefina Vázquez de Knauth, Mexicanos y norteamericanos ante la Guerra del 47,México, sep, 1972 (Sep-Setentas, 19).

[14] Speech of Hon. John M. Niles, of Connecticut on the war with México. Delivered in the Senado of the united States. 9 de febrero de 1848, Washington, printed at the Congressional, Globe office, 1848 p.11)

de unos pueblos y unas culturas y con ella el anonimato cultural impuesto desde nuestros orígenes como Estado y como nación.

Olivia Gall[15]nos ofrece tres citas contrastantes que reflejan una hegemonía racista además de excluyente como hilo continuo en la historia de nuestro país.

a. El artista plástico jalisciense Juan Soriano declaraba lo siguiente:

   A Orozco, Rivera y Siqueiros los mencionan donde quiera por razones políticas, las mismas razones por las que tiene éxito el movimiento indígena en Chiapas, por la "cosa tan rara" de quienes tienen la idea de que son indios en un país en donde toda la gente es mestiza [...] Por tercos siguen siendo indios, y no pueden revivir sus tradiciones porque no las conocen, no saben escribir, ni se entienden entre ellos porque hablan diferentes idiomas, y los hablan muy mal. No hacen más que emborracharse, pegarle a las mujeres y protestar; no aprenden a trabajar la tierra, no aprenden a ser ciudadanos del lugar donde viven, es absurdo, y llevan más de 300 años de hacer eso y ahí siguen, pero son muy poquitos. (*Reforma*, 17 de mayo de 2001)

b. Don Emilio Rabasa cuando era gobernador de Chiapas a fines del siglo XIX:

   Todo pueblo atrasado padece y se diezma al contacto del pueblo que le es superior; y sin embargo, no es humano impedirlo, porque no hay más medio que la vida común con todas sus asperezas, sus intolerancias, sus injusticias, sus abusos, sus violencias y sus crueldades, para que el inferior, por el ejercicio de la lucha y el dolor, se fortalezca y sobreviva. Aislarlo por una conmiseración real o hipócrita, es condenarlo a la muerte tras una larga agonía. (Rabasa; 1969)

c. José María Luis Mora, el padre del liberalismo mexicano, había escrito algo muy parecido:

[15] Olivia Gall, *Op. cit*.

> Los indios son cortos y envilecidos restos de la antigua población mexicana. Es indispensable poner en marcha un proyecto que deberá concluir en el espacio de un siglo, a la fusión completa de los blancos y de los indios y a la extinción de la "raza india" (Hale, 1987).

También podemos agregar la Ley para el Mejoramiento de la Raza Tarahumara expedida por el gobernador Enrique Creel en 1906 entre muchas otras expresiones.

Como vemos en México, las posiciones racistas y discriminatorias que consideran las diferencias culturales como signos de atraso, persisten hasta nuestros días y las causas de ello son múltiples. Lamentablemente, la educación pública no ha impulsado de manera consistente los valores de la diversidad, empeñada como ha estado en promover la lealtad con el Estado antes que con la nación. Podemos afirmar que la mayor parte de los mexicanos y mexicanas desconoce la composición étnica, lingüística y cultural del país; y la ausencia de políticas adecuadas que fortalezcan la pluralidad propicia actitudes de intolerancia e incomprensión, no sólo del mundo indígena sino también de los ámbitos relativos a derechos de las mujeres, de las personas con discapacidad, y de quienes deciden opciones sexuales diferentes, entre otros.[16]

Lo cierto es que gracias a los movimientos sociales se ha logrado un marco de derechos, internacionales y nacionales, para grupos diversos; es el caso de las mujeres, los pueblos indígenas, los niños y las personas con discapacidad. El problema que tenemos es el de la falta de *justiciabilidad* de esos derechos.

Para el caso de una educación para la ciudadanía, esos valores deben contrastarse con la realidad de nuestra sociedad.

[16] Cabe aclarar que en materia de pluriculturalidad el punto de partida en mi análisis es su dimensión indígena, sin desconocer que en nuestro país existen minorías migrantes de diversos países. También anoto que este fenómeno está en la agenda de la diversidad, sin olvidar que en el caso indígena se tiene una matriz de derecho colectivo anterior a la creación misma del Estado nacional, a diferencia de sus otras dimensiones donde puede involucrar a colectividades sociales, pero su unidad o titularidad de derecho es el reconocimiento a derechos humanos individuales, tal es el caso de la diversidad sexual, de género, religiosa y etaria.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Si bien esta situación tiende a cambiar en los años recientes, el proceso para lograr una reeducación en esta materia es complejo y no podemos conformarnos con expresiones coyunturales. Por otra parte, en la actualidad nos encontramos con una superficial adhesión a valores de la diversidad; se ha puesto de moda decir "ellos y ellas" pero esto no necesariamente entraña un cambio de mentalidad ni garantiza nuevas prácticas. Igual sucede con la interculturalidad a la que se le ubica como un hecho en el discurso antes que como un proceso, y en ese camino es necesario volver los ojos al impacto que la desigualdad social tiene en todos estos fenómenos. De igual manera, no se pierda de vista que no se puede trasladar la visión urbana a la visión rural. Para conocer la problemática nacional a profundidad no es suficiente con unas asignaturas regionales como se propuso desde hace más de una década. Es necesario revisar y transformar la currícula nacional, así como las políticas relativas a diversidad expresadas en los ámbitos de gestión y participación.

Indicadores sobre el vínculo de ciudadanía y diversidad

Para darnos una idea de cuáles son los valores que prevalecen en la actualidad basta revisar encuestas sobre ciudadanía, cultura política, violencia e intolerancia entre los jóvenes, y discriminación. Encontraremos que no podemos engañarnos con el hecho de que existen grupos de derechos humanos y que por ello ya se han asimilado los valores que plantean. Lamentablemente, una buena parte de la sociedad es ajena a ellos.

A manera de muestreo o de indicadores, retomo algunos ejemplos de diversas encuestas que nos permiten colocar temas para el análisis de la agenda por enfrentar desde el campo educativo.

El Instituto Federal Electoral se propuso elaborar un diagnóstico del grado de avance de la cultura política democrática en México a partir del estudio de las percepciones y los valores de los ciudadanos respecto a las reglas y las instituciones.[17] Observemos algunos de sus resultados:

[17] Encuesta Nacional de Valores de la Cultura Política, México, IFE, 2000.

Percepciones sobre el ciudadano y la ciudadanía		
Los mexicanos se sienten ciudadanos…	por tener derechos y obligaciones.	70.2%
	por poder votar.	10.9%
	por cantar el himno nacional y respetar la bandera.	6.3%
	por haber nacido en México.	9.7%
¿Los ciudadanos podemos construir una gran nación?	Sólo si tenemos las mismas ideas y valores.	41.5%
	Si, aunque tengamos ideas y valores distintos.	54.1%
Diversidad y escolaridad A favor de la homogeneidad:	sin escolaridad.	56%
	con primaria.	44.7%
	con secundaria.	42%
	con preparatoria.	33.9%
	con universidad.	33%
¿Qué tan de acuerdo está usted en que los hijos critiquen a sus padres?	Total o parcialmente en desacuerdo.	67.8%
	Total o parcialmente de acuerdo.	30.3%
Al aplicar el filtro de escolaridad, aparece que a mayor escolaridad mayor aceptación de que se critique a los padres.		
La formación en la familia	Dijo que de niño no se hablaba de política en su casa.	70.3%
	Dice que sí y que sí, a veces.	27.7 %

Por su parte, la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol) y la Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred), cuatro años después, realizaron un interesante ejercicio para determinar la fuerza con la que se manifiestan las prácticas subjetivas de la discriminación en términos de actitudes, percepciones y valores cotidianos de la ciudadanía.[18] Veamos algunos de sus resultados.

[18] Encuesta Nacional sobre la discriminación de México, 2004, Sedesol-Conapred.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Actitudes, percepciones y valores cotidianos de la ciudadanía	
1. Discriminar significa tratar diferente o negativamente a las personas.	
2. Las 3 causas de mayores diferencias:	a) Ser indígena.
	b) Personas de distintas religiones.
	c) Cuánto dinero tiene la persona.
3. Se manifiesta mediante animadversión a personas:	a) extranjeras.
	b) no católicas.
	c) con preferencias no heterosexuales.
	d) con ideas políticas distintas.
4. Disposición a la convivencia cercana:	a) Casi la mitad de los mexicanos no estarían dispuestos a que en su casa vivieran personas con preferencias no heterosexuales.
	b) Alrededor de 42% no estaría dispuesto a compartir la vivienda con un extranjero.
	c) Más de uno de cada 3 mexicanos afirma no estar dispuesto a tener vecindad directa con personas de ideas políticas, de religión o raza distintas.
	d) Uno de cada 5 no está dispuesto a vivir cerca de una persona indígena.
5. Asuntos privados o públicos en relación con el empleo:	a) Casi 2 de cada 3 mexicanos opina que el Estado no debe ayudar a conseguir empleo a personas con preferencias no heterosexuales: "Que les ayuden sus familiares o amigos, es asunto privado".
	b) La mitad de los encuestados consideró que el Estado sí debe intervenir para conseguir empleo a personas no católicas y a extranjeros. Es asunto público.
6. Perciben la discriminación (principalmente en el trabajo):	a) 9 de cada 10 personas indígenas y personas con preferencias no heterosexuales.
	b) 8 de cada 10 personas de minorías religiosas.
7. Opiniones respecto a los indígenas	a) 43% de los mexicanos opina que los indígenas tendrán siempre una limitación social por sus características "raciales".
	b) 40% de los mexicanos está dispuesto a organizarse con otras personas para solicitar que no se permita a un grupo de indígenas establecerse cerca de su comunidad.
	c) Uno de cada 3 opina que lo único que tienen que hacer los indígenas para salir de la pobreza es no comportarse como indígenas.
(Espacios de discriminación: trabajo, hospitales públicos, escuela.)	

Actitudes, percepciones y valores cotidianos de la ciudadanía	
Tipos de discriminación:	Abierta: Personas indígenas o con preferencias no heterosexuales.
	Sutil: Adultos mayores, personas con discapacidad, personas con VIH sida.
Mujeres (respuestas contradictorias):	a) 84% respeta a madres solteras.
	b) 90% rechaza que se niegue empleo a una mujer embarazada.
	c) 83% opina que se debe pagar licencia por embarazo.
	d) Casi 100% dice que es injustificable que un hombre golpee a una mujer.
El contraste del machismo	a) Uno de cada 5 dice que es natural que a las mujeres se les prohíban más cosas que a los hombres.
	b) Uno de cada 4 le pediría prueba de embarazo a una mujer antes de otorgarle empleo.
	c) Para casi 40% las mujeres sólo deben trabajar en tareas propias de su sexo.
	d) Uno de cada 3 opina que es natural que el hombre gane más que la mujer.
	e) 21% considera que las mujeres tienen menor capacidad para ocupar cargos importantes.
	f) Uno de cada 6 dice que no hay que gastar en educación para las mujeres porque se casan.
	g) Uno de cada 4 está de acuerdo en que las mujeres son violadas porque provocan a los hombres.
Personas con discapacidad (Se reproduce el patrón de respuesta de los otros grupos):	41% piensa que no trabajan bien, como los demás.
	Uno de cada 3 dice que su presencia en las escuelas disminuye la calidad de la enseñanza
	42% considera que ante el empleo escaso se debe preferir a personas sin discapacidad.
Adultos mayores	a) 36% reconoce que éste grupo sufre discriminación.
	b) 73% reconoce que se violan derechos al publicar límites de edad para el empleo.
Conclusiones por indicadores:	A mayor escolaridad menor discriminación.
	Mayor nivel de pobreza mayor discriminación.
	Si vive en la zona centro del país y zona urbana menor discriminación.
	Si vive en zonas rurales mayor discriminación.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Las encuestas referidas hasta ahora no focalizaban en los jóvenes entre 15 y 18 años de edad. Tenemos a la vista un ejemplo reciente sobre indicadores en torno a la exclusión, la intolerancia y la violencia.[19]

Sus principales resultados se expresaron así:

1. A primera impresión, no se está de acuerdo con la violencia; sin embargo, un alto porcentaje ha abusado de sus compañeros y ha sufrido abuso de parte de ellos.
2. Por otra parte señalan que cuando a una mujer la agrede su marido es por su culpa (10.9%); que es correcto golpear a alguien cuando te ofendió (9.6%); que es correcto amenazar a las personas para demostrar que eres enérgico (9.6%).
3. Muestran niveles altos de estrés y depresión (en menor medida entre los hombres que entre las mujeres).
4. Por otra parte se nota que predomina una sensación de rechazo y nerviosismo que se acentúa en el entorno familiar.
   a. Los niveles de intolerancia en las escuelas son altos, pues a la pregunta expresa de "¿Con qué compañeros no estarías dispuesto a ir a la escuela?, 54% respondió que con personas que viven con VIH-sida; 52.8% con personas no heterosexuales, y 47.7% con indígenas.
   b. 44.6% de los alumnos varones y 26.2% de las alumnas reconocieron haber abusado de sus compañeros, insultándolos. Por otro lado, 44.3% de los alumnos y 23% de las alumnas, dijeron haber sufrido abusos mediante insultos.

Obviamente estos indicadores constituyen sólo la punta del iceberg de una problemática que deberá ser abordada y traducida en políticas públicas y de la cual simplemente quisimos dar cuenta.

La escuela como espacio para la formación ciudadana

No es el lugar para abordar la trayectoria de la llamada educación cívica en México. Sin embargo, quiero destacar que la preocupación por acercarse a la juventud y considerar sus percepciones como un

[19] Encuesta Nacional: Exclusión, intolerancia y violencia en escuelas públicas de educación media superior, Subsecretaría de Educación Media Superior, 21 de abril, 2008.

referente para delinear políticas públicas encontró un interesante espacio en 1999, cuando la Asociación Internacional para la Evaluación promovió un estudio que vincula educación cívica y ciudadanía, y en el que participaron 38 países, dos de ellos latinoamericanos (Colombia y Chile).[20]

El estudio considera que es la instauración de regímenes democráticos la razón para acercarse a los jóvenes y repensar la educación cívica. Buscaron trascender a los espacios tradicionales de socialización como el hogar, la escuela, la comunidad, el grupo de pares y los medios masivos continuaron siendo consideraciones importantes, pero también había nuevos factores: Resulta útil acercarnos a sus consideraciones e interrogantes, pues al margen de que cada país tiene un perfil particular, nos acercan el lente al escenario que debemos reflexionar.

Una cultura juvenil mundial estaba intensificando su importancia y alimentando aspiraciones comunes de libertad y gustos compartidos por los consumidores. Las organizaciones ambientales y los grupos de derechos humanos con frecuencia involucraban a los jóvenes en pie de igualdad con los adultos y parecían representar el equilibrio que reemplazaría a los grupos políticos organizados de manera más jerárquica, tales como los partidos políticos. Un creciente énfasis en la opción individual desafió la opinión tradicional sobre la juventud como recipientes pasivos de las lecciones de sus mayores. Se pudo ver a los jóvenes como constructores activos de sus propias ideas; como personas cuyas experiencias de todos los días en sus hogares, escuelas y comunidades, influenciaban su sentido de ciudadanía. A la luz de estos factores se plantearon interrogantes sobre la dirección que se debía tomar para incrementar la contribución de las escuelas a la ciudadanía. ¿Debería estar el énfasis en la enseñanza de información factual acerca del país y su estructura de gobierno? ¿O en cambio, debería estar en hacer que los jóvenes tomaran conciencia de los problemas políticos o se interesaran en las noticias que ofrecían los medios masivos? ¿Se les debía estimular a unirse a organizaciones

[20] *La educación cívica y ciudadanía. Proyecto de educación cívica de la* IEA, editado por Judith Torney-Purta, Rainer Lehmann, Hans Oswald y Wolfram Schulz, Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA), 1999.

explícitamente políticas tales como los partidos? ¿O el énfasis debería estar en ofrecerles oportunidades para vincularse a organizaciones ambientales, o a grupos de asistencia a la comunidad, o a los consejos escolares? ¿Y cómo se podría lograr el apoyo de la comunidad para programas que ofrecieran un estudio más riguroso de la ciudadanía dentro de las escuelas y más oportunidades para la práctica de la educación cívica fuera de ellas? Estos interrogantes confrontaron a países donde las escuelas ofrecían cursos rotulados como educación cívica, y a países donde el material cívico pertinente estaba incluido en cursos de historia o disperso a través del currículo. […] Un foco del estudio es la escuela. Este no se limita al currículo formal de ningún curso escolar en particular, sino que incluye varias materias o áreas curriculares. Las oportunidades de discusión en el aula y la participación en la escuela son importantes, como también lo son los textos y el currículo. Un segundo foco lo constituyen las oportunidades para la participación cívica fuera de la escuela, especialmente en la comunidad.[21]

En efecto, ubicándonos en el campo de la educación en México, coincido con los autores del estudio referido en que no se resuelve esta problemática con una asignatura o incluso con la transversalidad de unos temas; se requieren auténticas políticas de Estado. Desde hace treinta años, ya se anotaba el enorme impacto de los medios como la televisión, por encima de los contenidos educativos transmitidos en la escuela. Desde la televisión se anotan estereotipos sobre la belleza a partir de rasgos físicos, se promueve la violencia, se le justifica. Tradicionalmente, el cine, el radio o la televisión privados han ofrecido una imagen denigrante, discriminatoria y prejuiciada del indígena, de la mujer, de las personas con discapacidad, de las adultas mayores, de la familia e, incluso, de la escuela.

Por otra parte, con todo y lo importante que es visibilizar la formación de los jóvenes, la democracia y valores, llama la atención la ausencia de referentes a los factores de la diversidad.

El Instituto Electoral del Distrito Federal organizó en el año 2007 un coloquio sobre Democracia y Construcción de la Ciudadanía cuya memoria publicó el año siguiente. Entre los diversos textos y enfo-

21 *Op.cit.*, introducción del estudio.

ques encontramos los trabajos de Gutiérrez Espíndola y Levinson Bradley quienes abordaron —sobre todo el primero— el rol de la escuela en la formación de ciudadanía. Dejaron planteadas algunas cuestiones que destaco para efectos de este texto.

En primer lugar, la tesis de que la escuela sigue operando bajo las premisas de la educación tradicional: estilos verticales, políticas uniformizantes, esquemas de enseñanza rígidos, procesos de gestión burocratizados, preeminencia de la transmisión de información sobre el logro de aprendizaje. Para el caso de los jóvenes, la evidencia sobre el escaso o nulo interés en la reflexión sobre asuntos públicos (lo relacionan con gobierno), el creciente escepticismo ante las elecciones, la desconfianza frente a las instituciones públicas. en especial frente a los partidos. Estos y muchos otros rasgos expresan el saldo no sólo de la escuela, sino de la relación del Estado con la ciudadanía. Ante ello debemos preguntarnos si no será hora de abandonar la reticencia a conceptualizar la formación ciudadana como tal y entender ésta también como un espacio de modificación de las prácticas institucionales, tarea compleja que se elude ahora con los nuevos programas de Formación Cívica y Ética. Mucho discurso y nulos ejemplos que propicien, desde los niños, una nueva relación con "la autoridad". En los contextos más amplios de nuestro país seguimos planteando la interrogante ¿Cómo construir sujetos sociales antes que objetos de políticas públicas y educativas? ¿Puede el maestro de educación básica transformarse en un promotor de actitudes democráticas, problematizador de la vida cotidiana, orientador en el desarrollo de estrategias que fortalezcan la autonomía de las y los estudiantes como sugiere Gutiérrez Espíndola?

En el retorno del ciudadano, Kymlicka y Norman ofrecen una versión de las posturas en torno al rol de la escuela en la formación de ciudadanos y se preguntan: "¿Dónde se aprenden estas virtudes?". Algunos teóricos que hemos examinado confían en el mercado, la familia o las asociaciones de la sociedad civil como matrices de la virtud cívica. Pero parece claro que la gente no va a aprender automáticamente a involucrarse en el discurso público o a cuestionar la autoridad en ninguna de estas esferas, dado que éstas suelen organizarse en torno al discurso privado y el respeto de la autoridad.

La respuesta, según varios teóricos de las virtudes liberales, es el sistema educativo. Las escuelas deben enseñar a los alumnos como incorporar el tipo de razonamiento crítico y la perspectiva moral que definen la razonabilidad pública.

Sin embargo, la idea de que las escuelas deben enseñar a los alumnos a ser escépticos a propósito de la autoridad política y a distanciarse de sus propias tradiciones al embarcarse en una discusión pública no está fuera de controversia. Los tradicionalistas la rechazan argumentando que esta política conduce inevitablemente también a que cuestionen la vida privada, la tradición y la autoridad paterna o religiosa. Y esto es seguramente correcto. Como lo admite Gutmann, la educación para la ciudadanía democrática implica necesariamente "dotar a los muchachos de habilidades intelectuales requeridas para evaluar formas de vida diferentes a las de sus padres", ya que "muchas, si no todas, las capacidades necesarias para poder elegir entre modelos de vida buena son también necesarias para poder elegir entre modelos de la sociedad buena" (Gutmann, 1987, pp. 30 y 40).

De este tamaño son los retos y para empezar a enfrentarlos debemos acercarnos a la realidad en toda su complejidad. Así que dejo la pregunta abierta: ¿Puede la escuela *contribuir* en la formación de un nuevo tipo de ciudadanas y ciudadanos iguales y diferentes y superar con ello la concepción de ser un espacio de reproducción de los contra valores antagónicos a la diversidad e inclusión antes que de creación de nuevos valores?

Bibliografía

Berraondo Michel (coord.), *Derechos de los pueblos indígenas*, Cooperación Pública Vasca, 1998.

Clavero, Bartolomé, *Derecho indígena y cultura constitucional en América Latina*, México, Siglo XXI, 1994.

Chenaut, Victoria y María Teresa Sierra, *Pueblos indígenas ante el derecho,* México, CIESAS, CEMCA 1995.

De Vergottini, Giuseppe, *Derecho Constitucional Comparado*, Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1985.

Díaz Gómez, Floriberto, "Principios comunitarios y derechos indios", en *México Indígena*, 2ª época, IV, noviembre-diciembre 1988, pp. 32-37.
Escalante, Fernando, "Larraínzar: un acuerdo políticamente correcto", *Vuelta*, núm. 232, marzo 1996a.
——, "¿Usos y costumbres?", *Vuelta*, núm. 233, abril 1996b.
Finkielkraut Alain, *La derrota del pensamiento*, trad. de Joaquín Jordá, Anagrama, 1987.
Flores Dávila Julia y Yolanda Meyenberg, *Ciudadanos y cultura de la democracia. Reglas, instituciones y valores de la democracia*, México, IFE, 2000.
Gamio, Manuel y otros, *Legislación indigenista de México*, México, Instituto Indigenista Interamericano, Ediciones especiales, 1958.
Gómez Rivera, Magdalena (coord.), *Derecho Indígena*, México, Asociación Mexicana para las Naciones Unidas (AMNU) / Instituto Nacional Indigenista (INI), 1997.
——, y otros, *Estudios básicos de derechos humanos V*, compilación del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José de Costa Rica, 1996.
——, *Derechos Indígenas*, lectura comentada del Convenio 169 de la OIT, 2ª· ed., México, Instituto Nacional Indigenista, 1995.
Habermas, Jürgen, *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*, Barcelona, Paidós, 1999.
——, *Facticidad y validez*, Madrid, Trotta, 1998.
IEDF, *Democracia y construcción de la ciudadanía*, México, IEDF, 2008.
Ilaquiche Licta Raúl, *Ciudadanía y pueblos Indígenas*, Boletín ICCI RIMAY, año 3, núm. 22, enero 2001.
Kymlicka, Will, "El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en la teoría de la ciudadanía", en la *Revista Ágora* núm. 7, invierno de 1997.
Marshall, T.H., "Ciudadanía y clase social", en *Revista española de Investigaciones Sociológicas,* núm. 79, julio-septiembre 1997, Madrid, pp. 297-344.
Mouffe, Chantal, *El retorno de lo político*, Buenos Aires, Paidós, 1999.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Sartori, Giovanni *Sociedad multiétnica: pluralismo, multiculturalismo y extranjeros,* Madrid, Taurus, 2001.
Stavenhagen, Rodolfo (coord.), *Derecho indígena y derechos humanos en América Latina,* México, Colegio de México, 1988.
——, y Diego Iturralde (coords.), *Entre la ley y la costumbre,* México, Instituto Indigenista Interamericano, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1990.
Taylor, Charles, *El multiculturalismo y "la política del Reconocimiento"*, México, FCE, 1993.
Villoro, Luis, *Multiculturalismo y derecho en antropología jurídica de Esteban Krotz*, México, UAM, 2002.
Walzer, Michael, "Las esferas de la justicia", México, FCE, 2001.
——, *Tratado sobre la tolerancia*, Barcelona, Paidós, 1998.
Warman, Arturo y Arturo Arguetas (eds.), *Nuevos enfoques para el estudio de las etnias indígenas en México*, México, UNAM/ Porrúa, 1991.

La educación intercultural: Complejidades enriquecedoras

Fidel Molina[1]

Introducción

El binomio "teoría" y "práctica" deviene forzosamente complementario y mutuamente reforzado cuando se concatena en el campo de la Educación, en general, y de manera más específica en el ámbito de la Educación Intercultural. Necesitamos argumentar y conceptualizar con rigor los términos de nuestro marco teórico para orientar la acción.[2] Estas argumentaciones se han de desarrollar en un debate crítico, de análisis completo y pormenorizado. Partimos de un trabajo de campo sobre un estudio de caso amplio, el caso español en el ámbito europeo; pero que nos da pie a desarrollar un estado de la cuestión y un marco teórico y conceptual más complejo y más completo, holístico, para poder repensar la diversidad cultural en términos de interculturalidad. Así, las aportaciones de este texto se generan al albur de una experiencia también compleja como es la de un estado plural, el español, que en conjunto con su diversidad cultural interna, se desarrolla con movimientos migratorios relativamente importantes en términos cuantitativos y

[1] Catedrático de Sociología (CEU), Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Lleida (España).

[2] En ocasiones, ya se sabe que no hay mejor práctica que una buena teoría.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

cualitativos (porcentajes comparativamente altos de inmigración en un corto periodo de tiempo y diversificación alta de la procedencia de dicha inmigración). Todo esto genera conflicto y tensión. Pero el conflicto y la tensión no necesariamente son sinónimos de una situación intrínsecamente negativa, sino que pueden generarse alternativas para mejorar la cohesión social; no cabe duda que se debe trabajar entre una conceptualización positiva que ve en el conflicto una oportunidad de enriquecimiento y mejora social.

En todo caso, ello es paradigmático en el ámbito de la Educación y del desarrollo de una Educación Intercultural. Por ello debemos conceptualizar términos y aportar orientaciones bien argumentadas para la acción social y educativa. De esto trata el presente artículo, de esto tratan las aportaciones que se van desgranando a lo largo de los siguientes apartados.

Multiculturalismo e interculturalidad

El debate sociológico tiene que estar presente para conocer y valorar de manera crítica conceptos como los de cultura, identidad, multiculturalismo, interculturalidad, ciudadanía, participación, formación, integración y socialización, entre otros. En este sentido, la incorporación de la sociología en la formación docente universitaria es esencial: el pensamiento, la reflexión y el análisis crítico sociológicos son necesarios en la formación de los educadores en general. Entre los objetivos de todo ello se pueden concretar los que hacen referencia al conocimiento de las variables históricas, sociales, económicas y políticas de las migraciones y al conocimiento de las bases culturales, económicas, sociales e ideológicas del racismo. También es fundamental analizar los procesos de la construcción de la identidad, interpretar la educación como proceso social observando las diferentes estrategias de los diversos grupos sociales en conflicto sobre la reproducción de la cultura, analizar las diversas alternativas educativas planteadas en una sociedad multicultural, y valorar la importancia de la educación intercultural en un contexto multicultural, global-local, por ejemplo.

La educación superior (como el resto de etapas educativas de la educación formal) es un periodo del sistema educativo clave en la socialización de los ciudadanos, como integrantes de la sociedad y como individuos. Se suele asociar la modernidad a la emergencia del *individuo*, superando la representación del *hombre comunitario*, subsumido en la colectividad (según la tipología ya clásica de Tönnies). El individuo *moderno* se caracteriza, al contrario, por un grado de diferenciación social y de racionalización creciente; la socialización conduce a una individuación creciente y con ello a la diferenciación. Hay que vertebrar el dinamismo de la construcción de las identidades, que en este sentido no se pueden entender como una esencia, ni necesariamente valoradas como progresistas o regresivas fuera de su contexto histórico. Y esto es importante, desde la sociología, para los planteamientos posteriores de una educación intercultural que repiense y supere el multiculturalismo.

La idea de la construcción del sujeto, como deseo de ser un individuo y de crear una historia personal —Touraine, 1997—, no invalida la doble afirmación de reconocer, por un lado, que los sujetos son el actor social colectivo mediante el cual los individuos consiguen un sentido holístico en su experiencia, y, por otro lado, que la identidad propia no es una característica distintiva que posee el individuo —Giddens, 1995—, sino que es el yo como proyecto reflexivo según la propia biografía. Ello no obstante, Castells indica que aunque está de acuerdo con Giddens en la caracterización teórica de la construcción de la identidad en el período de la modernidad tardía, cree que el ascenso de la sociedad-red pone en cuestión estos procesos de construcción de la identidad. Sería volver a considerar la cultura y la identidad como algo estático y esencialista, cuestión ésta que presenta dificultades conceptuales y substantivas importantes (Anthias, 1999:168). Creemos que la consideración de la socialización y la construcción de la identidad como procesos dinámicos y dialécticos entre individuo y sociedad, en el marco de situaciones comunicativas y en clave de proyecto, permiten una orientación alternativa en la modernidad tardía (o en la sociedad-red). Estas argumentaciones teóricas y conceptuales, desde un discurso sociológico, permiten atisbar elementos de debate clarificadores ante el multiculturalismo,

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

que sirven de reflexión y acicate para nuevas aportaciones no únicamente metateóricas o de teorización abstracta, sino de implicaciones más o menos concretas de los análisis señalados, sobretodo —no sólo— en el campo de la educación.

De todas maneras y en última instancia, lo que se está presentando es una dificultad clara en reflexionar si se ha de conservar estática e integralmente la cultura de los grupos inmigrantes y/o de cualquier otro grupo, en general. En un primer momento, la cultura es un punto de referencia sólido y fundamental para la propia seguridad y reconocimiento como individuos y como colectividad. Es, quizá la denominada *segunda generación,*[3] que ya se ve con claridad entre dos (o más) culturas, la que suele adoptar una solución de integración más plena (en muchas ocasiones es mera *asimilación*) en la nueva sociedad que le acoge; de hecho, la cultura actual de su grupo inmigrante se está transformando (como todas) con el contacto cotidiano entre otras realidades.

La complejidad de la diversidad cultural[4]

Las consideraciones reseñadas nos ayudan a recordar que la diversidad cultural es una realidad humana y social, y que lejos de ser una rémora, puede ser una fuente potencial de creatividad, progreso y enriquecimiento mutuo (Abad, 1993; Molina, 2002). Todos los seres humanos somos diferentes, pero ello no implica que no seamos iguales. Los seres humanos, como seres sociales, somos creadores de cultura. Ésta es la manera particular que tenemos de adaptarnos al medio físico y al medio social. Es fruto de la interacción social; por eso, según los diversos grupos humanos, estas maneras de adaptarse son creaciones diversas. Precisamente como es una respuesta al medio, y éste es cambiante, el mismo concepto de cultura —por definición— ha de ser dinámico.

---

[3] Aunque dicha terminología no acaba de ser adecuada (a pesar de que también se utilizan conceptos como generación 1.5, etcétera, ya que lo que se está haciendo es continuar recordando (y etiquetando) que se continua siendo inmigrante generación tras generación. Hay quien prefiere hablar de *persona inmigrada*.

[4] Molina, 2006 y Molina, 2009b.

El concepto de cultura no puede ser tan estático que nos lleve a entender que ha de determinar de una manera *fatal* (*fatum*), la conducta humana. Una concepción dinámica de la cultura como proceso histórico puede ser un camino para ver que la variedad cultural es enriquecedora y no quedarse con el tradicional relativismo cultural que es insuficiente, ya que este pretexto, respecto a la diversidad, puede promover la *ghetización* o la tolerancia paternalista.

En paralelo a esta concepción dinámica de la cultura, tenemos que hablar de la concepción dinámica de la alteridad y de la identidad, ya que se da una categorización entre los colectivos. Si esto último lo aplicamos a nuestra sociedad europea, podemos convenir que se da un proceso de categorización social de los diferentes países y también en relación con los diversos grupos de inmigrantes. Hay una construcción del otro. Se van creando estereotipos y la sensibilidad social se va fundamentando en elementos de visibilidad social que dan lugar a los *tópicos* e incluso a los *estigmas* o prejuicios.

De esta manera, se va utilizando la diferencia cultural como diferencia social (incluso imbricada a la diferencia económica), como un proceso y concepto de situación *natural*. En este sentido, y en lo que respecta sobre todo a los procesos migratorios, éstos se enmarcan en la aldea global, pero tienen —así mismo— una realidad local, microsocial y un discurso creado en relación con las percepciones de determinados colectivos sobre determinados grupos de personas. A ello coadyuva el papel que ejercen los medios de comunicación que crean opinión, positiva o negativa en relación con la diferencia y con los grupos presentados bajo tópicos reforzados y sancionados. La diversidad cultural aparece y se acaba traduciendo de marera errónea como desigualdad, jerarquizando los grupos culturales según unos u otros estereotipos.

La cultura es un sistema de conocimientos que como modelo de la realidad da orden, coherencia, integración y dirección a la acción social de los miembros de una sociedad.[5] La cultura es un fenómeno humano que agrupa los aspectos simbólicos y los aprendidos de la

[5] A. Aguirre (ed.), *Conceptos clave de la Antropología Cultural*, Barcelona-México, Daimon, 1982.

sociedad humana, incluidos la lengua y las costumbres. Las culturas son conjuntos de formas de vida y visiones del mundo que reflejan las experiencias sociales de los grupos.

En relación con este concepto de cultura y de diversidad cultural hay básicamente tres posicionamientos que nuclean multitud de perspectivas intermedias:

- El etnocentrismo, que se da cuando se piensa que la propia cultura es el centro de todas, la mejor y más completa, la *natural*.[6] Bajo esta perspectiva se dan actitudes de prejuicio desde el grupo al que se pertenece, en relación con otros grupos. Nuestras actitudes, costumbres y comportamiento se consideran, de manera acrítica, superiores a la de los otros.
- El multiculturalismo describe una situación de coexistencia de diferentes culturas en un mismo territorio; es la constatación de dicha diversidad cultural. Según el multiculturalismo todas las culturas son igualmente válidas, y no se pueden comparar; se basa en el relativismo cultural: las normas y los valores son relativos, según cada cultura.
- La interculturalidad implica una situación dinámica de interacción entre los grupos culturales. Hay relación entre culturas, con aportaciones y dejaciones, fruto de la negociación, el consenso y el diálogo (*dia logos*).

Es cierto que los términos *multicultural* o *intercultural* responden a tradiciones bibliográficas y académicas diferentes, y que en ocasiones dan lugar a situaciones poco claras cuando se confunden como si fueran sinónimos. En todo caso, el multiculturalismo acaba haciendo referencia a un relativismo que no necesariamente prevé la integración, por lo que se hace evidente la necesidad de hablar de interculturalidad, para poner énfasis en la voluntad de interacción, intercambio e integración. Por ello, para adjetivar la educación (la socialización), el concepto intercultural sigue siendo la opción más adecuada (no exenta de complejidades y contradicciones), porque

[6] Una construcción social como es la cultura se naturaliza, y acabamos creyendo que lo que hacemos nosotros, nuestro grupo cultural es lo natural y que lo que hacen los demás es lo extraño.

indica de una manera más precisa esta voluntad de actuar, de intercambio, de comunicación intercultural.

En este sentido, cabe enmarcar dichas disquisiciones en la tensión propia entre el universalismo y el relativismo, que se ha agudizado en estos tiempos modernos, sobre todo a finales del siglo XX y principios del actual siglo XXI. Ello no quiere decir que no haya sido, en cierta manera, una constante de la historia. La cuestión de si hay o no valores universales o de si cada cultura es inconmensurable o no ante otras, es importante. En el fondo, como indica Marramao (1996), la democracia es una comunidad paradójica, en la cual la lógica de la diferencia compite con la lógica universalizante de la ciudadanía. De alguna manera, esto mismo está argumentado por Camps (1996) cuando explica que la universalidad de los valores no implica siempre ni necesariamente que se presenten en una misma y única forma. Lo universal y lo particular parecen dos maneras, en apariencia incompatibles, de entender lo humano.

La cuestión de la diferencia cultural tiene como base dos concepciones: por un lado, parece muy evidente e impresionante las diferencias entre culturas y ello lleva a teorizar una forma de relativismo cultural; por otro lado, parece que también hay muchos elementos que unen a los seres humanos y que, en este sentido, las diferencias se pueden mostrar como variantes secundarias que, finalmente, obedecen a una función única y universal (Scartezzini, 1996:18). En todo caso, como señala el mismo autor, las doctrinas universalistas y relativistas no son garantía de posicionamientos ideológicos definidos: hay una cierta ambigüedad, ya que nos podemos encontrar, incluso, que algunos universalismos desemboquen en una cierta desigualdad social, política y cultural. De hecho, tanto el universalismo como el relativismo tienen un carácter contradictorio. El universalismo moderno se basa en una ideología individualista que defiende la libertad del individuo, emancipado de las dependencias colectivas, pero en definitiva también ha de defender, por eso mismo, la diferencia. El carácter contradictorio del relativismo queda patente cuando se afirma que *todo es relativo* y se entiende que ésta es una afirmación absoluta y, por tanto, contradictoria con el contenido del enunciado (Scartezzini, 1996:23-24 y ss.).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

La *razón universal* y los enfoques unitarios han sido utilizados, en ocasiones, como un instrumento para intereses particulares e intentos de homogeneización. De hecho, como indica Del Río (1997:117 y ss.), el ser humano concebido, en último término, como universal y transcultural no existe al margen de alguna cultural. Pero esto último confirma connotaciones universales del género humano. En todo caso, también se han de destacar autores y corrientes de pensamiento que se resisten a alinearse en estos bandos, ya que ambos tienen puntos a favor y en contra, y quizá, al cabo, no son tan contradictorios y son más complementarios de lo que parece. El mismo Habermas, desde un posicionamiento vinculado al concepto de modernidad, presenta unas propuestas neoilustradas en torno a la comunicación intersubjetiva que cree que completan el proyecto ilustrado: realiza una apuesta por el universalismo, por la universalidad, con una voluntad de integración de la diferencia, mediante el diálogo y el consenso. Las relaciones son tan paradójicas que no alcanzan niveles incontestables de integración ni de revulsivo social.

En todo caso, podemos apuntar que la igualdad y la diversidad cultural, el universalismo y el particularismo, lo social y lo comunitario son dos caras de la misma realidad y son, en lo que Morin denomina *pensamiento de la complejidad*, las verdades profundas que son *complementarias* sin dejar de ser *antagonistas* (Del Río, 1997:129). Es el sentido dialógico (*dia logos*) el que permite mantener la dualidad en el seno de la unidad. A través de este hablar y argumentar continuo vamos formulando lo conveniente y lo aceptable. Esta búsqueda del *diálogo* es básica para la vida social.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En el marco de la socialización, hay que entender las posibilidades y complejidades de la construcción de la identidad. En este sentido, Castells (1998:30 y ss.) plantea una distinción entre tres orígenes de la construcción social de la identidad, teniendo en cuenta que ésta siempre se enmarca en un contexto envuelto por las relaciones de poder:

a. *Identidad legitimadora*: A partir de las instituciones dominantes que pretenden racionalizar su dominación frente a los actores sociales.
b. *Identidad de resistencia*: A partir de los actores que se encuentran en posiciones estigmatizadas por la lógica de la dominación y resisten en un halo de supervivencia, que se basa en principios diferentes a los de las instituciones de la sociedad.
c. *Identidad proyecto:* A partir de los actores sociales que se basan en materiales culturales para construir una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad y buscan la transformación de toda la estructura social.

Esta clasificación nos permite vertebrar el dinamismo de la construcción de las identidades, que, en este sentido, no pueden entenderse como una esencia, ni necesariamente ser valoradas como progresistas o regresivas fuera de su contexto histórico. Y ello es importante, desde la sociología, para los planteamientos posteriores de una educación intercultural que repiense y supere el multiculturalismo.

En relación con las comunidades y la educación intercultural bilingüe cabría recordar que la socialización, la educación, es una amalgama de tres posibilidades, que pueden darse al mismo tiempo (Mead, 1971; Molina, 2002 y 2008). El problema radica en no reconocer esta pluralidad "figurativa" y pensar que sólo se da una socialización "postfigurativa":

a. Sociedades de cultura postfigurativa: Se tiende a reproducir la cultura de siempre, siendo la continuidad y la tradición lo más importante. Son sociedades relativamente estáticas. La credibilidad la tienen las personas con experiencia vital, los ancianos.
b. Sociedades de cultura *cofigurativa*: Se da una relación más horizontal. No cuenta tanto la cultura tradicional como la técnica aplicada, los expertos.
c. Sociedades de cultura *prefigurativa*: No se aprende tanto de las generaciones adultas o coetáneas como de los jóvenes, que son los que facilitan la información.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Los ancianos son fuente muy valiosa de conocimiento y experiencia vital, que asegura en parte la continuidad cultural y social; pero la cultura y la sociedad son dinámicas y se vertebran también entre alternativas cofigurativas y prefigurativas.

La educación intercultural se basa en la apertura de la escuela a las experiencias culturales distintas, trabajando con las familias. Los procesos educativos son largos y complejos, pero en la *escuela de todos* tienen derecho a participar todas las personas. Se han de arbitrar elementos y sistemas de organización que permitan hacer compatible el respeto a la diferencia y una igualdad de oportunidades, el sentimiento de pertenencia a una cultura propia y el acceso a situaciones no marginales.

Por último y en el terreno de las denominadas competencias interculturales, se debe repensar el currículum del sistema educativo (desde la primaria hasta la universidad), ya que el currículum es una "selección", se decide qué se incorpora y qué no; también hay que tener especial cuidado con el denominado "currículum oculto" y el "currículum nulo" (Molina, 2009). En todo caso, deben tenerse en cuenta las habilidades cognitivas (conciencia intercultural), afectivas (sensibilidad intercultural) y prácticas (habilidad social) necesarias para desarrollarse con eficacia en un contexto social multicultural (Besalú y Vila, 2007), como proceso orientado a la interculturalidad. Este proceso debe aglutinar a las personas y los grupos sociales que se integran y se socializan en unos contextos en los que las interacciones facilitan y promocionan actitudes, valores y hábitos de manera explícita e implícita (vivenciada), porque la interculturalidad más que ser enseñada y aprendida, debe ser vivida y compartida.

Bibliografía

Abad, L., A. Cuco e A. Izquierdo, *Inmigración, pluralismo y tolerancia*, Madrid, Popular, 1993.

Barth, F., *Ethnic Groups and Boundaries*, Londres, George Allen and Unwin, 1969.

Beck, U., *La mirada cosmopolita o la guerra es la paz*, Barcelona, Paidós, 2005.

Besalú, X. e I. Vila, *La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del Siglo XXI*, Madrid, La Catarata, 2007.
Brew, A., Research-led teaching: what does it look like and how and why should we encourage it? CEDS Seminars Held During 2002. http://ceds.vu.edu.au/seminars/
Castells, M., *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, 3 vols., Madrid, Alianza, 1998.
Consejo de Coordinación Universitaria, *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2005. www.mec.es
Del Río, E., *Modernidad, postmodernidad*, Madrid, Talasa, 1997.
Filmus, D., *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo*, Buenos Aires, Troquel, 1996.
Giddens, A., *Modernidad e identidad del yo*, Barcelona, Península, 1995.
Giner, S. y R. Scartezzini (eds.), *Universalidad y diferencia*, Madrid, Alianza, 1996.
Habermas, J., *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I: *Racionalidad de la acción y racionalización social*; Vol. II: *Crítica de la razón funcionalista*, Madrid, Taurus, 1992.
Mead, M., *Cultura y compromiso. Estudio sobre la rotura generacional*, Buenos Aires, Granica, 1971.
Molina, F., *Sociología de la educación intercultural*, Buenos Aires, Lumen, 2002.
——, "La compleja interacción investigación y docencia en el contradictorio marco universitario europeo. El caso de la sociología de la educación intercultural", en *Témpora,* p. 165-183, 2006.
—— (ed.), *Alternativas en educación intercultural. El caso de América Latina: la educación intercultural y bilingüe*, Lleida, DeParís, 2008.
——, *Convivencia intercultural en el sistema educativo de Cataluña* (Memoria del proyecto ARIE, Generalitat de Cataluña), 2009a.
Morin, E., *La mente bien ordenada*, Barcelona, Seix Barral, 2000.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

——, *Educare Gli Educatori. Una reforma del pensiero per la Democrazia cognitiva* (a cura di Antonella Martini), Roma, EDUP, 2005.
O'Brian, M., S. Penna y C. Hay, C. (eds), *Theorising Modernity*, Nueva York, Addison Wesley Longman, 1999.
Touraine, A.,*¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes,* Madrid, PPC, 1997.
——, *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*, Madrid, Paidós, 2005.
Unesco, *Towards a Constructive Pluralism*, París, Unesco Publishing, 1999.
——, *World Culture Report. Cultural Diversity Conflict and Pluralism*, París, Unesco Publishing, 2000.
Van Dijk, T.A., *Communicating Racism: Ethnic Prejudice in Thought and Talk*, Nwebury Park, Sage Publications, 1987.
Waters, M., *Ethnic Options: Choosing Identities in America*. Berkeley, California, University Press, 1990.
Yuni, J. (comp.), *La formación docente: Complejidad y ausencias*, Córdoba, Argentina, Encuentro, 2009b.

De abajo hacia arriba. La Educación Intercultural Bilingüe después de décadas perdidas

María Bertely[1]

¿La pedagogía intercultural puede asumirse como un proceso en construcción para América Latina?

Más que hablar de un "proceso en construcción" podríamos referirnos al debate que sugiere un replanteamiento de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en América Latina; replanteamiento motivado por el cuestionable estado que reporta la atención educativa a las poblaciones indígenas, por lo menos, de México. Después de varias décadas de educación compensatoria, los procesos educativos y los aprendizajes de los alumnos indígenas se caracterizan aún por su precariedad, y lejos estamos de contar con un sistema educativo nacional "interculturalizado".

En este sexenio no se aprecian modificaciones sustantivas en el ámbito de la educación indígena e intercultural, no obstante los esfuerzos por atender el mandato del Artículo 3º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia de equidad educativa. Este mandato se retoma en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y en el programa sectorial respectivo; y las instituciones encargadas de su cumplimiento, más que participar en "un proceso de construcción" en torno a la pedagogía intercultural

[1] Docente investigadora, CIESAS.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

a nivel nacional, que además involucre a América Latina, se dedican a compensar múltiples deficiencias.

Estas instituciones son la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) y la Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), además de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) que ofrece opciones de educación superior en materia de EIB. Lo que sí comparten algunas de estas instituciones son los asfixiantes procesos de control hacendario, fiscalización pública y recorte presupuestal, los cuales se instrumentan por medio de una planeación "por resultados" sometida al llamado "marco lógico". Como en otros sectores, la planeación de las políticas públicas en educación se reduce a la definición "por lógica" y *desde arriba* —sólo en algunos casos sin más mediación que la de los "expertos"— de problemas, objetivos, acciones, metas y recursos.

En el marco de este modelo de planeación, los problemas se identifican a partir de lo observable y la construcción de supuestos, sin mediar reflexión crítica alguna, reproduciéndose prejuicios que asocian, por ejemplo, la baja calidad educativa con la pobreza; los objetivos parecen nobles, no obstante su carácter paternalista y misionero; las acciones son prescriptivas, pero ausentes de una definición integral y coherente de los programas; las metas resultan titánicas, aunque las grandes cifras eluden las condiciones que intervienen en la baja calidad de los logros educativos; y, por último, los recursos suelen exceder las capacidades presupuestales, llegan a destiempo, se aplican discrecionalmente y nunca alcanzan. Es verdad que el Estado tiene la obligación de garantizar los derechos educativos de todos los mexicanos, pero en estas fórmulas de planeación "lógica" y "por resultados": algo está faltando.

La DGEI, dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, ofrece educación inicial, preescolar y primaria, además de albergues y Centros de Integración Social. Siempre carente de recursos suficientes, esta dirección establece convenios con las Secretarías de Educación estatales y se apoya en convenios con agencias, instituciones y empresas nacionales y extranjeras como UNICEF, UPN, UNAM

y hasta Televisa. Todo ello con el objetivo de impulsar buenas prácticas y opciones de profesionalización y capacitación para docentes indígenas y bilingües que en escaso número son normalistas. Para ello participa en diversos programas de mejoramiento como el PROMIN, *Todos los niños a la Escuela* y otros creados por UNICEF. Algunos problemas derivados de las políticas de reclutamiento son que los 60,000 profesores adscritos a esta dirección están sindicalizados, que la mayoría ingresan a la docencia a causa de su interés por conseguir una plaza, y que no encuentran motivos suficientes para profesionalizarse. ¿Qué falta entonces? Para el cumplimiento de sus objetivos, la DGEI se apoya en Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) y en residentes educativos que, por ejemplo, se encargan de aplicar la prueba ENLACE.

En cuanto al Conafe, a 38 años de su creación se concibe como la alternativa para el medio rural en educación inicial, y para padres, preescolar, primaria y secundaria. En 1994 se agregó a este compromiso la atención a las poblaciones indígenas, por medio de la Modalidad de Atención Educativa a la Población Indígena (MAEPI), y actualmente también ofrece servicios educativos a migrantes e hijos de trabajadores de circos y personas en estado de reclusión. En el marco de las acciones compensatorias, el Conafe sigue ocupando un lugar preponderante al asegurar la continuidad de programas iniciados en el sexenio anterior, como el Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE). El Consejo también ocupa un lugar preponderante en cuanto a su capacidad presupuestaria, gracias al endeudamiento con el Banco Mundial.

Uno de los problemas del Conafe es que, no obstante sus bondades, actúa para paliar la deuda histórica no sólo con los campesinos e indígenas de este país, sino con todos aquellos sectores a los que no ha hecho justicia la Revolución. Como sabemos, el Estado posrevolucionario, posterior a los años cuarenta, no sólo ignoró esta deuda histórica cuando, luego de promover una educación que liberara a las clases explotadas de las clases pudientes, optó, desde la presidencia de Ávila Camacho, por una educación sustentada en la armonía, la unidad nacional, la paz social y la reconciliación. El Estado renunció poco a poco a la acción integral que debían des-

empeñar las Misiones Culturales y los maestros rurales porque para ello requerían una formación normalista con cobertura nacional que, no obstante el *Plan de 11 Años*, nunca se completó. Esto, por lo menos, en atención a las demandas de las poblaciones campesinas e indígenas.

De manera paulatina el ideal posrevolucionario y el compromiso social cedió a las demandas de la modernización neoliberal. Ésta se enfocó en fortalecer el mercado y, particularmente, en los años ochenta y noventa, con el adelgazamiento del Estado, las escuelas normales dejaron de ser la opción educativa para el medio rural y aquellas poblaciones "donde nadie llega", como define el propio Conafe a su población receptora. En su lugar ofreció una educación apoyada en jóvenes instructores y promotores comunitarios no únicamente sin formación normalista y mucho menos con capacidad para atender a las poblaciones indígenas, sino temporales e incapacitados para cultivar una cultura pedagógica arraigada.

Lo que resulta elocuente en el balance de este proceso es que a comienzos del siglo XXI, a 100 años de la Revolución Mexicana, la atención educativa del Conafe a "donde nadie llega", debía entenderse más bien como "el servicio educativo ofrecido dónde no llegó la Revolución". Alarmante resulta entonces que se trate del "sistema de mayor cobertura en el país", en palabras del mismo Conafe.

Podemos preguntar de nuevo: ¿qué falta entonces? La CGEIB se crea por acuerdo del Ejecutivo Federal en el 2001, como una entidad coordinadora, promotora, evaluadora y asesora en materia de equidad, desarrollo intercultural y participación social de la SEP. Aunque esta coordinación se dedica a la promoción, diseño, capacitación, elaboración de materiales, investigación y difusión de innovaciones, depende de las áreas operativas del sistema educativo, no desarrolla programas educativos de manera directa y no cuenta con capacidad de certificación. Lo que vale destacar en el caso de la CGEIB, es que su accionar institucional se inserta en los debates latinoamericanos en torno a las estrategias más idóneas en materia de educación intercultural y bilingüe y, sobre todo, introduce en la agenda nacional la aspiración de una educación intercultural *Para todos*, acompañada de modelos lingüísticamente pertinentes. En un marco de efectiva

equidad e inclusión educativas, se considera en esta política a la población no indígena e indígena, indígena migrante y urbana, así como su impacto en todo el Sistema Educativo Nacional, desde el nivel básico hasta el superior.

A pesar de los esfuerzos, es posible afirmar que no existe un proceso de construcción de la EIB en México, sino acciones destinadas a paliar y compensar las deficiencias, para lo cual se generan diversos proyectos en condiciones institucionales adversas. Esta diversidad se refleja también en los perfiles docentes, las demandas de formación, los recursos y las condiciones infraestructurales, así como en las políticas, estrategias y márgenes de gestión que reportan las instituciones que trabajan por lograr equidad educativa con calidad y pertinencia sociocultural. La UPN también se debate entre la renovación que exigen sus programas formativos, a partir del cambio en los perfiles de ingreso de los alumnos que por lo menos en la Ciudad de México son en su mayoría bachilleres, y la atención a una demanda histórica no resuelta.

¿Cuál es el impacto de las políticas y acciones institucionales en materia de EIB?

Los datos cuantitativos resultan elocuentes en cuanto a los logros educativos en materia de EIB porque, a partir de los datos más recientes de la CDI (INI-Conapo) encontramos que:

- 12.8% de la población nacional de 6 a 14 años no asiste a la escuela, siendo en su mayoría casi absoluta indígenas.
- 32.5% de la población nacional de 15 años y más es analfabeta, siendo en su mayoría indígenas.
- 9.2% de la población total nacional es analfabeta, alcanzando 31.1% de analfabetas los estados y localidades indígenas.

Si comparamos el comportamiento de estos porcentajes en las entidades con alta composición indígena encontramos:

- Una mayor inasistencia escolar en Sinaloa (43.8%), Coahuila (35.5%), Chihuahua (30.9%) y Durango (24.4%). Las entida-

des con más población analfabeta mayor de 15 años son, mientras tanto: Guerrero (51.1%), Chihuahua (47.9 %), Coahuila (43.5%) y Chiapas (42.9%), entre otras como Nayarit, Puebla, Veracruz, Durango, Hidalgo y Oaxaca, también con porcentajes por arriba de la media nacional.

Otra comparación significativa arroja el contraste entre los porcentajes de población sin instrucción a nivel nacional, que asciende a 10.2%, y 25% relativo a las entidades y municipios indígenas. También en cuanto a estudios primarios incompletos, la media nacional es de 18.8% y los resultados en estados y municipios indígenas es de 27.2%. El porcentaje de la población nacional que realiza estudios posprimarios es de 51.8%, mientras la población indígena reporta 28.2%, situándose en los lugares más bajos Chiapas con 15.5 % y Guerrero con 19.3%, también con el mayor porcentaje de población sin instrucción (45.4%).

¿Cuáles son los programas pedagógicos en EIB diseñados de arriba hacia abajo?

Muchas son las acciones institucionales que se han ensayado durante éste y otros sexenios para atender a la población calificada como *vulnerable*, incluidos indígenas, migrantes y jornaleros agrícolas como los sectores poblacionales donde la diversidad lingüística y cultural está presente. Y ninguna de estas opciones se ha generalizado por la ausencia de una política clara en materia de EIB y, en algunos casos, por su duplicidad.

En este sexenio se observa una evidente continuidad con respecto a los programas compensatorios y de combate a la pobreza que se han fortalecido en los últimos 30 años.

La DGEI

En el caso de la DGEI se reportan acciones siguientes:

Para el mejoramiento y la profesionalización docente. El Programa de Asesores Técnicos Pedagógicos, encargado de mejorar la prác-

tica pedagógica mediante asesorías puntuales, dirigidas a elevar la calidad de la EIB. Los ATP asesoraron en el 2009 a 35,000 docentes, y para el 2012 se espera que lo hagan con 40,000, quedando sin asesoría 25,000 docentes en el presente año, y 20,000 para el 2012, de mantenerse el mismo número de profesores. La DGEI también asume el reto de profesionalizar a los docentes, personal directivo y equipos técnicos, cuando la responsabilidad en torno a la baja calidad educativa suele recaer en estos agentes. En el 2009 se atendió a 6,000 docentes, y para el 2012 se espera profesionalizar a 10,000. ¿Cuándo habrá de atenderse, de mantenerse el número, a los 60 000 docentes indígenas y bilingües de la DGEI?

Estos retos nos llevan a imaginar formas alternas de enfrentar *la atención imposible al rezago en materia de mejoramiento y profesionalización docente,* debiéndose incluir propuestas piloto que involucren a los maestros en redes de formación continua. Para ello, la DGEI ha constituido la Red de Profesionales de Educación Indígena cuya filosofía se sustenta en la creencia de que la política educativa debe surgir *desde el aula* y *desde la escuela*. Considero que esta red, hasta ahora destinada a tres regiones indígenas, podría tener un impacto significativo para abatir el rezago mencionado si abre canales a la participación y la colaboración comunitarias. Esto no sólo como una aspiración por democratizar las escuelas, sino porque la participación comunitaria asegura la continuidad y el arraigo de las propuestas, y porque en las prácticas productivas y sociales que realizan los comuneros —y no sólo en las emblemáticas y simbólicas— descansa el potencial que permite la efectiva articulación intercultural entre los conocimientos locales, escolares y universales.

Para el uso escolar de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Esta acción reporta el uso de tecnologías de información y comunicación (TIC) en 3,000 escuelas; y se espera llegar a 10,000 para el 2012. La DGEI establece una alianza con el ILCE, y ofrece diplomados para fortalecer las lenguas y las culturas. Además, tiene la expectativa de entregar equipos a todas las escuelas indígenas en 2010, y hace gestiones para el uso de energías alternativas o la existencia del servicio eléctrico en los estados que atiende. Se busca, en este sentido, estrechar la brecha digital, cuando resulta

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

igualmente importante definir con claridad la función escolar, social y étnica que pueden cumplir las TIC en el fortalecimiento de la EIB.

Para el fortalecimiento de la gestión educativa. Se llevaron a cabo en el 2009 *Mesas Interinstitucionales* en las 24 entidades con escuelas de educación indígena, con el propósito de establecer acuerdos en favor de la equidad educativa y de los logros educativos en cada estado, y con apoyo de instancias financiadoras diversas. Aunque la DGEI acompaña estas iniciativas, no se reporta acción alguna para la toma de una clara posición política y jurídica con respecto a estas acciones, los objetivos de la EIB y el reconocimiento de los pueblos indígenas como sujetos del interés público o como sujetos del derecho. Entonces, la construcción de una sólida propuesta en materia de EIB exige atender no únicamente la dimensión pedagógica y sociocultural, sino el ámbito jurídico que enmarca nuestras acciones.

Para el diseño de currículos cultural y lingüísticamente pertinentes. Esta acción resulta relevante cuando, a la fecha, las prácticas docentes en las escuelas indígenas se rigen por el Plan y Programa Nacional. Para el 2009 se reporta el diseño de ocho propuestas diversificadas y, para el 2012 se espera contar con 24 que corresponden al total de entidades que cuentan con escuelas indígenas.

Esta propuesta plantea a la DGEI varias condiciones que sintetizan los retos expuestos en párrafos anteriores:

a. Posicionarse jurídicamente con respecto al margen de intervención de los pueblos indígenas en un diseño curricular diversificado.
b. Retomar los debates en torno a los límites étnicos y jurisdiccionales de las regiones indígenas y pluriétnicas, que no corresponden con las delimitaciones administrativas estatales.
c. Ofrecer metodologías probadas y apropiadas para el diseño de modelos curriculares alternos que respondan a una visión integral y holística de las sociedades indígenas, incluido el uso de las TIC, en lugar de segmentar el tratamiento de asignaturas como Matemáticas, Ciencias, Español y Lengua Indígena. Solo como ejemplo, la DGEI reporta proyectos específicos de fortalecimiento curricular en Lengua Indígena y Español.

El Conafe

En cuanto al Conafe, dependiente cada vez más del endeudamiento con la banca internacional, atiende actualmente a 35,000 localidades y a 312,000 alumnos por medio de diversas acciones y programas. La DGEI y el Conafe reportan ámbitos similares de intervención porque éste último reporta, con respecto al mejoramiento del trabajo docente, planes para mejorar la intervención pedagógica, el impulso a la formación docente, así como el fortalecimiento del Programa de Asesores Pedagógicos Itinerantes (API), muy similar a los ATP de la DGEI. En este mismo ámbito, también participa en el proyecto *Todos los niños a la Escuela* apoyado por UNICEF. El Conafe reporta acciones similares con respecto al uso escolar de las TIC y las series radiofónicas, así como el fortalecimiento de la gestión educativa vía la búsqueda de apoyos municipales, la transparencia y la rendición de cuentas.

¿Qué hace al Conafe entonces diferente? La especificidad y variedad de poblaciones atendidas, así como la constante movilidad de sus instructores y promotores comunitarios.

Para comprender la contradicción que existe entre los importantes logros del Conafe en materia de acceso y cobertura, por una parte, y los bajos logros en materia de calidad y pertinencia educativas, por otro, resulta importante considerar algunos estudios realizados con anterioridad (Ezpeleta y Weiss; Bertely, inédito). Estos denuncian el estado precario que guardaba la infraestructura escolar y que, al 2009, el Conafe asume como superado. En consecuencia se informa acerca de "una tarea sin precedente en materia de construcción de aulas" a la cual se han destinado más de de mil millones de pesos, dejando de dar clases debajo de los árboles o en instalaciones improvisadas que imposibilitaban aún el resguardo de los llamativos y variados materiales educativos producidos por este consejo. ¿Cuáles son entonces las causas que explican los bajos resultados de la prueba ENLACE en las entidades atendidas por el Conafe?

Se debe asumir que éstos resultados no se explican más debido a las condiciones precarias de los centros educativos, sino a la baja

calidad del trabajo docente que realizan una gran cantidad de promotores e instructores comunitarios que, no obstante *echarle ganas* —como dicta un slogan popular que circula en el Conafe— conciben los *Manuales del Instructor Comunitario* y las tarjetas de apoyo como las guías básicas de su quehacer pedagógico. De este modo, uno de los estudios mencionados (Bertelu, inédito) reporta el ejercicio de una especie de "conductismo pedagógico disfrazado de constructivismo" que se expresa en el seguimiento mecánico de las instrucciones que ofrecen las mencionadas tarjetas y que, sin duda, obstruyen la creatividad pedagógica.

En lugar de provocar entusiasmo el trabajo que realizan 337 Asesores Pedagógicos Itinerantes (API) para elevar los logros educativos del Conafe —al ser egresados "de alguna institución formadora de docentes, con estudios de licenciatura"—, estas acciones demuestran que el rezago y las bajas puntuaciones alcanzadas en la prueba ENLACE no dependen de las condiciones de pobreza e ignorancia de las comunidades atendidas, sino de la baja preparación de los instructores para generar acciones diagnósticas y estrategias educativas y socialmente pertinentes como parte de su quehacer pedagógico en los centros educativos. La misma reflexión puede aplicarse a los ATP de la DGEI.

En sentido estricto, el Conafe no está superando sino reproduciendo el rezago y la compensación educativa y, no obstante reportar la atención a 302,477 alumnos, de los cuales 46,962 participan en el MAEPI, lo que parece evidente es que se ofrece "un subsistema pobre" —en cuanto a la calidad del servicio— para una población pobre, como sostiene Sylvia Schmelkes en un libro sobre la educación indígena en el estado de Jalisco. De este modo, no se ofrece un servicio apuntalado en una cultura pedagógica sedimentada, debido a la permanente movilidad de instructores y a la profunda soledad que éstos sufren y, en algunos casos, los centros que atiende el Conafe padecen peores condiciones de marginación e índice de desarrollo humano que los lugares donde se ubican las escuelas indígenas de la DGEI.

Pero el Conafe reporta otro problema en cuanto a su ideario y manera de concebir el fomento de la participación social. Al respecto, el

Consejo se equivoca al concebirse como formador de "líderes" con "sensibilidad y capacidad organizativa, de autogestión y ejercicio solidario". Esto, cuando se trata de jóvenes que están lejos de poder transformar comunidades donde los líderes naturales cuentan con una legitimidad previa a la limitada capacidad organizativa de los instructores. Los jóvenes educadores del Conafe no son líderes y, de nuevo y como sucede en la DGEI, el vínculo con la comunidad se establece *desde el centro escolar,* pero *desde arriba*, no obstante el impulso de una supuesta "contraloría social". Las acciones compensatorias parecen reproducir más bien la dominación implícita en el trabajo misionero que se realiza con las familias rurales e indígenas catalogadas como "pobres", mientras que éstas solo colaboran como mano de obra en la construcción y el mantenimiento de los inmuebles.

De este modo, no obstante la carga que implica vivir en condición de pobreza, los padres y madres "se encargan de mantener en buen estado el inmueble, es decir, de impermeabilizar; de la limpieza de los vidrios y pisos, baños y del patio escolar; y de pintar paredes y puertas" por lo que el mismo Conafe sostiene que "es una familia", donde las comunidades participan por medio del Programa de Apoyo a la Gestión Escolar (AGE). A lo más que se llega en el diálogo con las comunidades es a lograr la manifestación de las opiniones de los padres y madres de familia acerca del trabajo docente, el uso de recursos materiales y económicos mínimos, así como su vigilancia sobre la asistencia de los instructores y el aprovechamiento de sus hijos. Si pensamos en la construcción de una pedagogía EIB: ¿este es el tipo de participación de los pueblos indígenas a la que refiere el Convenio 169 de la OIT y otros instrumentos legales? De nuevo, estamos lejos de tratar a las comunidades y pueblos indígenas como sujetos del derecho.

La perspectiva dominante y etnocéntrica del Conafe se observa, por ejemplo, en el trato que se da a las madres de familia en el Programa de Educación Inicial que atiende a 444,163 niños menores de cuatro años, y en sus políticas editoriales. En cuanto al Programa de Educación Inicial, no obstante busca mejorar las condiciones de vida para el sano desarrollo infantil, como las prácticas de higiene,

no promueve la investigación y el diálogo con las madres acerca de los conocimientos culturales que tienen con respecto a las etapas del desarrollo cultural, los métodos de crianza y los estilos de socialización infantil. Con ello se asume que el problema de rezago escolar se debe a la pobreza, la cual es sinónimo de ignorancia, más que a las precarias condiciones docentes y la escasa participación comunitaria que caracterizan los servicios compensatorios.

En lo concerniente a sus políticas editoriales, que caracterizan no solo al Conafe sino a las demás instituciones encargadas de incidir en la construcción de pedagogías EIB, se definen por una producción que depende de la iniciativa de los expertos, trátese de escritores, equipos técnicos o investigadores. En su mayoría, los materiales no muestran un conocimiento coproducido vía el diálogo y el interaprendizaje intercultural con las comunidades (Gasché). Los equipos técnicos o autores individuales, en todo caso, seleccionan los contenidos y/o los elementos folklóricos o culturales que ellos consideran pertinentes, y los organizan a su manera.[2] ¿Los profesores, pobladores y alumnos indígenas podrían participar, *de abajo hacia arriba*, en la producción de materiales EIB en coautoría con colaboradores no indígenas? Y con la entrega de paquetes didácticos y útiles escolares, como parte de las políticas compensatorias, ¿se aseguran una equidad con calidad y pertinencia educativas, así como los derechos de los pueblos indígenas de participar en la educación que requieren y de contar con modelos educativos diferenciados reconocidos por el Estado?

La CGEIB

Analicemos ahora las acciones que desempeña la CGEIB, la cual reporta continuidades en las acciones educativas introducidas desde el sexenio anterior e inaugura la preocupación no únicamente por *interculturalizar* la educación nacional y la práctica docente en todas las modalidades, sino por involucrar en estos esfuerzos a todos

[2] La DGEI reporta, para el 2009, la distribución de 1,500,000 libros de texto para la educación indígena y 80 nuevos títulos para la Biblioteca de Aula Indígena, además de 50 materiales en audio que, para el 2012, deberán alcanzar 1,600,000 libros, 200 títulos nuevos y 100 audios.

los niveles educativos, incluidas la educación media superior y superior. En particular, en estos dos últimos niveles, el balance es desigual porque las iniciativas gestadas por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe se han movido entre la aceptación y la resistencia en atención a las trayectorias organizativas y de lucha reportadas en distintas regiones y estados de la República. De ahí que los ámbitos de atención sean similares a los de la Dirección General de Educación Indígena y el Conafe, pero situados en nuevos retos y preocupaciones.

De este modo, la CGEIB reporta las siguientes acciones:

- La formación docente con enfoque intercultural (diplomado y cursos para docentes en servicio).
- La licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB en 18 escuelas normales del país).
- El Programa de Atención a Niños Indígenas en Escuelas Generales (Equipo Interinstitucional de Educación Intercultural y Bilingüe en el D. F.)
- Las asignaturas de Lengua y Cultura Indígenas (asignatura estatal para educación secundaria en localidades con 30% y más de población indígena).
- El bachillerato intercultural en siete planteles, ubicados en Chiapas, Tabasco y Tlaxcala.
- Las universidades interculturales con nueve planteles ubicados en los estados de México, Chiapas, Tabasco, Puebla, Veracruz, Michoacán, Guerrero, Sinaloa y Quintana Roo.

Durante este sexenio, la CGEIB se esfuerza por introducir un nuevo enfoque de EIB en las reformas curriculares a la Educación Básica, Media Superior y Educación Normal, así como en dar seguimiento a programas de soporte multimedia para la educación en sociedades multilingües y la educación informal. Mantiene su impulso a la investigación y al reconocimiento de las innovaciones educativas, aunque no puede intervenir en el reconocimiento y la certificación oficiales de iniciativas bajo control de organizaciones indígenas. Desde el sexenio anterior, la CGEIB introdujo en la agenda educativa el problema de la certificación de las competencias docentes básí-

cas para la EIB, cuando diversas propuestas exitosas provienen de docentes no profesionalizados.[3]

El nuevo enfoque en EIB de la CGEIB, en función de su misión, busca contribuir a la construcción de una sociedad más justa, mejorando y ampliando las oportunidades educativas de la población indígena y promoviendo relaciones más igualitarias y respetuosas entre los integrantes de *toda* la sociedad mexicana, en atención a las políticas de la UNESCO. Esto, en contraste con una oferta destinada únicamente a poblaciones indígenas en el caso de la DGEI, y la dirigida por el Conafe a poblaciones marginadas y rezagadas, diversas. El problema es que el nuevo enfoque EIB de la CGEIB se adscribe a las perspectivas incluyentes y "angelicales" (Gasché) que aspiran a la igualdad, al respeto, a la lucha contra las actitudes racistas y al diálogo intercultural, sin considerar la otra posición identificable con respecto a este concepto. Me refiero a las posiciones pedagógicas que, desde lo político y colocando en el centro las relaciones de poder, asumen la interculturalidad como conflicto entre proyectos educativos y sociales antagónicos y alternos, sometidos unos al control estatal y los otros a controles comunitarios. Los debates entre estas posiciones en torno a la EIB son más evidentes en el caso de las universidades interculturales algunas de las cuales, como la UNISUR, no han sido oficialmente reconocidas.

En este sentido, los retos de la CGEIB y demás instituciones que pueden comenzar a dirimirse en eventos como éste, tienen que ver con las posiciones no solo pedagógicas sino políticas en torno a la EIB; el debate acerca del cumplimiento de los acuerdos jurídicos en materia de EIB en todas las modalidades y niveles educativos; el modo en que las iniciativas locales generadas *desde abajo* pueden llegar a ser reconocidas y sancionadas *desde arriba;* así como los acuerdos filosóficos, políticos y pedagógicos que podrían dar coherencia a las acciones

[3] La CGEIB cuenta con un Centro de Documentación con más de 13 mil títulos y con una vasta red de intercambio; ha integrado una base estadística e indicadores sobre oferta y demanda educativa en EIB; edita libros y materiales didácticos, y reporta más de 300 títulos originales; y, como la DGEI y el Conafe, cuenta con un portal web institucional. A últimas fechas solicitó apoyos al Fondo Mixto de Cooperación Científica y Técnica España-México para instalar una sala de comunicación virtual y videoconferencias.

llevadas a cabo por las instituciones encargadas de la EIB en México. ¿Qué impide estos acuerdos que debiesen involucrar a los gobiernos y las leyes de educación estatales? Dejo a ustedes la respuesta.

Otro problema que enfrenta la CGEIB, además de su posición en torno a la EIB y del financiero, estriba en lograr superar su carácter coadyuvante y coordinador, al no contar con la capacidad de encargarse directamente de los programas y las acciones que impulsa, y al depender más de la voluntad política de las Secretarías de Educación estatales y de otras instancias del sector educativo para el logro de sus objetivos, que de las demandas de los pueblos indígenas organizados. De este modo, si bien la CGEIB da seguimiento, asesora y supervisa la instrumentación de estos modelos y los acompaña en su operación inicial, no puede acompañarlos hasta su consolidación ni mucho menos involucrarse en las tensiones que se derivan de las negociaciones entre las políticas de Estado y las organizaciones étnicas.

De este modo, en el marco de los derechos de los pueblos indígenas a participar en el control, diseño y operación de sus modelos educativos, expresados en algunos instrumentos legales y convenios firmados por el Estado mexicano, este balance deja pendientes varios retos, donde la participación activa y *desde abajo* de los maestros y de las comunidades indígenas en el destino de la educación aparece como una deuda educativa, política y jurídica incumplida.

Relatos de experiencias de reconstrucción pedagógica en EIB de abajo hacia arriba: el caso de Chiapas

Como mencioné antes, considero imposible atender el rezago en materia de mejoramiento y profesionalización docente y equidad educativa después de décadas perdidas. Pero con base en mi experiencia con la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores tseltales, tsotsiles y ch´oles adscritos a esta organización, e independientes del estado de Chiapas, quienes lograron diseñar en el 2009 su propio currículo de EIB para el nivel primario luego de más de 10 años de un trabajo autogestivo permanente, planteo a ustedes algunos logros, consideraciones y propuestas.

Después de varias décadas de educación indígena en México, y considerando la baja calidad educativa y la escasa pertinencia lingüística y cultural de los modelos pedagógicos implantados, algunas comunidades indígenas de los Altos, el Norte y la Selva Lacandona de Chiapas eligieron a jóvenes oriundos de sus propios pueblos para desempeñarse como educadores. En este contexto, en 1995, se conforma la UNEM[4] CON EL OBJETIVO DE:

> que las comunidades indígenas de Chiapas tengan el control de la educación que se imparte en sus escuelas, contribuyendo al rescate cultural y al desarrollo de las culturas indígenas, así como al mejoramiento de la calidad de vida en las comunidades y la renovación de la producción en el campo, recuperando nuestros suelos y bosques y buscando la independencia de nuestra producción con respecto a las corporaciones internacionales de agroquímicos y el coyotaje[5]

En el 2001, como impulso al proceso de formación iniciado por algunos colegas de la Unidad Sureste del CIESAS y otras instancias oficiales y no gubernamentales nacionales e internacionales, la UNEM recibió de don Miguel León Portilla la donación de su premio *Bartolomé de las Casas*. La UNEM —con la participación de algunos integrantes del *Colectivo Las Abejas* y ECIDEA, además de la colaboración de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP, la Fundación Kellogg y Editorial Santillana— diseñó las primeras *Tarjetas de autoaprendizaje* para los pueblos tsotsiles, tseltals y ch´oles del estado de Chiapas. Los asesores de este proyecto, que de entonces a la fecha ha tenido valiosos frutos, son Jorge Gasché de la CNRS de París y del Instituto de Investigaciones sobre la Amazonía Peruana, la colega peruana Jessica Martínez y para entonces también Carmen Gallegos (Bertely, coord., 2004).

---

4 En 1997, la Asociación Rural de Interés Colectivo (ARIC) —con presencia en la Selva— también acuerda el nombramiento de educadores comunitarios. Se crea entonces el Programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA), con objetivos similares a los de la UNEM.

5 UNEM, "Bachillerato pedagógico intercultural comunitario para la formación de docentes de educación primaria intercultural", 1999, San Cristóbal de las Casas, mecanuscrito.

De entonces a la fecha se gestó una propuesta alternativa para la formación de profesores indígenas y no indígenas en el campo de una educación intercultural y bilingüe fundada en el *modelo sintáctico de cultura* acuñado por Jorge Gasché. Este modelo, en pocas palabras, supone que el conocimiento indígena se expresa en las actividades de la vida diaria realizadas por los comuneros en ambientes naturales, siendo factible la integración entre este conocimiento y el conocimiento escolar y universal, por medio de la explicitación y la sistematización de los saberes implícitos.

A partir de este modelo, los educadores indígenas de la UNEM y organizaciones hermanas diseñaron tarjetas en las lenguas ch´ol, tsotsil, tseltal y en castellano para el nivel primario, incluidas en tres cajas acompañadas de los *Calendarios socioambientales* por pueblo, además de una *Guía para desarrollar las tarjetas de autoaprendizaje* en las escuelas y comunidades. Este material contó con un tiraje de tres mil cajas en lenguas mayas y el mismo tiraje en castellano. Para su distribución, los educadores, formados como docentes y diseñadores de materiales para la nueva educación intercultural y bilingüe, consideraron importante distribuir este material entre los educadores indígenas dispuestos a participar en talleres de formación dirigidos al conocimiento de las bases filosóficas, jurídicas y pedagógicas de un modelo educativo que se define también por la activa participación comunitaria.

En el 2005, con fondos de la Fundación Kellogg y la administración de la OEI, los educadores de la UNEM comenzaron a impartir talleres de formación para el uso y manejo de estas tarjetas. En ese momento, con el apoyo de un equipo de asesores no indígenas que comenzó a crecer y *a reeducarse*, los educadores indígenas se encargaron del proceso de capacitación, desde la planeación, el diseño y la organización de las sesiones hasta su implementación. Se consolidó un grupo de 15 educadores y formadores indígenas altamente capacitados en la nueva educación intercultural y bilingüe, no obstante haberse formado al margen de las instituciones formadoras y el reconocimiento oficiales.

De 2006 a 2008, con el apoyo de la Fundación Ford y la gestión de la OEI, se agregó a estos talleres el diagnóstico y la sistematización

de los modelos curriculares de educación primaria intercultural y bilingüe de la UNEM y del ECIDEA. Con este proyecto, los jóvenes apoyados también por la Fundación Ford ampliaron su perfil, primero como *educadores*, luego como *diseñadores de materiales didácticos,* y más tarde como *formadores de docentes* para convertirse también en *diseñadores curriculares*. De este modo, se publican en el 2009 los modelos curriculares para que los profesores formados en el uso de las *Tarjetas de autoaprendizaje* puedan transformar sus métodos y estilos de enseñanza, integrar los conocimientos locales con las competencias escolares nacionales y universales, y favorecer en los niños y las niñas los siguientes logros:

- La conciencia de pertenecer a un pueblo indígena y de conocer la historia de su comunidad, relacionándola con la historia regional, estatal, nacional y universal.
- La capacidad de resolver problemas reales y de aplicar sus conocimientos en situaciones prácticas.
- El fortalecimiento de su autoestima, el respeto a la Madre Tierra y la valoración de la integración entre la sociedad y la naturaleza.
- El conocimiento del territorio de su comunidad y de su entorno cercano, así como de los recursos naturales y su uso en las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas practicadas en la comunidad.
- La valoración y el respeto a las personas mayores, reconociendo la importancia de sus consejos, historias, conocimientos y experiencias.
- La valoración del trabajo agrícola por medio de conocimientos y tecnologías propios, así como la apropiación de las innovaciones tecnológicas y productivas que habrán experimentado y aprendido en la escuela.
- El aprovechamiento de los recursos naturales existentes en su territorio para el disfrute y cuidado de su cuerpo y salud. Al respecto, se propicia la valoración de las prácticas curativas propias y, al mismo tiempo, la conciencia de la importancia de la medicina occidental para prevenir y curar enfermedades graves y otros problemas.

- La valoración de sus lenguas y culturas, en igualdad de condiciones con otras, sean indígenas, nacional-mestiza o de otro país.
- El fortalecimiento y desarrollo de las cuatro competencias comunicativas en su lengua materna, consideradas el habla, la escucha, la lectura comprensiva y la escritura.
- La conciencia de la importancia de dominar el español como lengua nacional y vehículo de comunicación con otros sectores de la nación mexicana.
- El conocimiento y valoración del pensamiento lógico-matemático indígena y occidental, aplicándolos a la resolución de problemas relacionados con su entorno de vida familiar y social, entre otros.

La colección que incluye estos currículos incluye el informe técnico de la experiencia así como diálogos interculturales sobre el Convenio 169 de la OIT.

Durante el desarrollo de los talleres destinados a la sistematización de los diseños curriculares, sustentados en la activa participación de los maestros indígenas del estado de Chiapas, se apoyó la capacitación docente en materia pedagógica, lingüística y sociocultural. Este beneficio llegó a más de 100 promotores, educadores y maestros indígenas de la entidad. El impacto se este proyecto se dio en los ejidos Peña Chavarico, Macedonia, Santo Tomás, Santa Lucía, Ojo de Agua, San Jacinto y Laguna Santa, en las regiones de P´ojcol y Avellanal; en otros poblados y rancherías de los municipios de Ocosingo, Chilón y Tila y, en particular, en las comunidades de Joljá (Tila), San José Pathuitz (Ocosingo) y La Pimienta (Simojovel).

El número de alumnos tseltales, tsotsiles y ch´oles beneficiados por este proyecto ascendió a 2,115, en una población que reporta los índices más bajos de aprovechamiento, promoción y permanencia escolar en el nivel primario. El proyecto capacitó a 12 formadores en educación intercultural y bilingüe, 11 diseñadores curriculares nativos y cuatro especialistas en edición y diseño computarizado de materiales educativos; todos jóvenes indígenas mayas. Se avanzó con ello en la atención a las necesidades educativas más apremiantes

del país en materia de educación intercultural, así como en el diseño de una educación de calidad, equitativa y pertinente sustentada en una activa participación comunitaria.

Como parte de estos antecedentes, entre 2004 y 2007, en coordinación con CIESAS, la UNEM participó en el proyecto *Educación ciudadana intercultural para los pueblos indígenas de América Latina en contextos de pobreza*, coordinado por la Universidad Católica del Perú. En este proyecto participaron diseñando sus propias propuestas educativas el Perú, Bolivia, Nicaragua, Brasil, Ecuador y México.

El fruto del proyecto focal México fue el cuadernillo *Los hombres y las mujeres del maíz: Democracia y derecho indígena para el mundo*, como un recurso educativo que puede ser utilizado en espacios formales e informales para la alfabetización ética, jurídica y territorial tanto de los pueblos indígenas como de todos los pueblos y personas del mundo. El cuadernillo es multilingüe, contiene relatos en ch'ol, tsotsil y tseltal —traducidos al castellano— y se presenta en forma escrita y auditiva (CD). Este material fue seleccionado por la Secretaría de Educación Pública para incluirlo en el ciclo 2008-2009, en las Bibliotecas Escolares y de Aula, en la *Serie Espejo de Urania* —colección dirigida a los escolares de educación secundaria de las escuelas públicas de todo el páis—, con un tiraje de 32,500 ejemplares.

Pero hay más. En 2007, la UNEM y educadores independientes se involucran en el proyecto universitario intitulado *Sistematización del conocimiento indígena y diseño de materiales educativos interculturales y bilingües*. Este proyecto se estructura a partir de dos diplomados en red y presenciales que apoyan el proceso de titulación en la licenciatura en EIB ofrecida por la UPN. Estos diplomados se sustentan en el interaprendizaje entre los formadores mayas de la UNEM e independientes, y los profesores universitarios indígenas de unidades UPN ubicadas en Oaxaca, Puebla, Chiapas y, a partir de 2009, en Michoacán.

Estos diplomados han contado con el financiamiento de la Fundación Ford y la DGEI en el marco del convenio firmado por el CIESAS y la UPN. En total, se han atendido 100 egresados universitarios con impacto en una población escolar de 750 alumnos indígenas

no sólo del nivel primario, sino de los niveles de educación inicial y preescolar. Entre 2009 y 2010 se espera la apertura de otro diplomado en Mérida, Yucatán. Auque falta probar este modelo en los niveles secundario y medio superior, su eficiencia y pertinencia en los niveles inicial, preescolar, primario y universitario sugieren que es posible una pedagogía en EIB sustentada en el método inductivo intercultural, el interaprendizaje, el modelo sintáctico de cultura planteado por Jorge Gasché, y construida *desde abajo*.

Por último, a partir de noviembre de 2009 y hasta 2011, comienza un nuevo proyecto destinado a la creación del Laboratorio Lengua y Cultura Víctor Franco Pellotier, con recursos del fondo FORDECYT del Conacyt. En particular, el proyecto se destina a la profundización curricular y a la validación del modelo educativo de la UNEM y educadores independientes en todos los niveles educativos, así como al diseño y publicación de los materiales interculturales y bilingües constituidos por los *Calendarios socioambientales* y las *Tarjetas de autoaprendizaje* producidos en los diplomados mencionados, impartidos en Chiapas, Oaxaca, Puebla y Michoacán.

El impacto de los proyectos de la UNEM y educadores independientes, construidos *desde abajo*, atiende distintas dimensiones.

- Interdisciplinar y teórica. Los proyectos han aportado al debate regional de la EIB en América Latina y, en particular, con respecto a los debates entre las perspectivas multiculturales e interculturales en materia de derechos indígenas, ciudadanía y educación intercultural.
- Metodológica. En el marco de las perspectivas descolonizadoras, colaborativas y sustentadas en la teoría arraigada (Glasser y Staruss) y los métodos inductivos interculturales (Gasché) los proyectos mencionados aportan al diseño de un modelo metodológico de EIB que permite su aplicación y transferencia a otros contextos y realidades marcados por la discriminación, la exclusión social y el incumplimiento de los derechos humanos y ciudadanos diferenciados.
- Investigación aplicada. Los resultados de estos proyectos propician el desarrollo de iniciativas de intervención apuntaladas

en el interaprendizaje y la colaboración entre indígenas y no indígenas, fortaleciéndose el arraigo e impacto comunitario de los aprendizajes y resultados.

- Fortalecimiento de redes nacionales e internacionales. Estos proyectos abrieron nuevos nichos de oportunidad, fortaleciéndose a partir de sus resultados los vínculos con la DGEI, el Conafe, la CGEIB/SEP y otras instituciones públicas. Su éxito llevó a la firma de un convenio con el Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP), al cual está adscrito el gestor y asesor internacional de esta iniciativa, el Dr. Jorge Gasché. Estos proyectos anteceden y justifican la creación de la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) que involucra al IIAP (Perú), a la UFR (Brasil) y a la UPN y el CIESAS desde México, así como la definición de uno de los componentes del "Laboratorio lengua y Cultura Víctor Franco" (Conacyt/FORDECYT).

Algunas conclusiones y propuestas

En México, las metas en EIB se han vuelto inalcanzables; en parte, por una concentración de las decisiones en los políticos, los planificadores y los expertos; esto es, debido a la concentración *desde arriba* de las decisiones en materia educativa. Esto se explica a partir de décadas perdidas y el largo y tortuoso proceso que reporta una historia de la escolarización pública marcada por permanentes conflictos entre los niveles de jurisdicción federal, estatal y local. Esta larga historia también reporta una confrontación constante entre el espíritu misionero, etnocéntrico y dominante que define el diseño de políticas públicas, por una parte, y la resistencia activa de las comunidades y los pueblos campesinos e indígenas por participar y apropiarse de una educación de calidad y pertinente, por la otra.

El espíritu misionero, la concentración del poder, la prepotencia oficial y el etnocentrismo están pagando altos costos sociales, entre los que podemos mencionar la imposibilidad para alcanzar los grandes objetivos y metas en materia educativa. Esto, más aún, cuando la insuficiencia de recursos financieros destinados impide cubrir las

demandas crecientes, desperdiciándose el poder instituyente que surge y se construye *de abajo hacia arriba*, por medio de acciones arraigadas y sedimentadas que cuenten con la activa participación de las comunidades y los pueblos indígenas.

Aunque los problemas con respecto a la EIB no podrán solucionarse del todo, y menos con acciones masivas destinadas a diseminar acciones arraigadas y sedimentadas "en cascada", se puede poner a prueba experiencias piloto, además de generar modalidades complementarias en materia de financiamiento. En este caso, resulta imprescindible contar con la activa participación de los propios pueblos y organizaciones indígenas en el manejo de los recursos económicos destinados a los proyectos. Este tipo de acciones puede incidir en la sedimentación social de la educación, el mejoramiento de los logros educativos y el cumplimiento de los derechos indígenas. El financiamiento es poder, y cuando los educadores indígenas organizados, con el apoyo de académicos y asesores no indígenas, gestionan los recursos con transparencia, de manera horizontal y en atención a códigos éticos destinados a evitar la concentración de las decisiones, vigilándose no únicamente el buen manejo del dinero, sino el diseño de una EIB equitativa y pertinente, los recursos son mejor aprovechados. Al respecto, valdría la pena desarrollar estudios comparativos sobre los resultados efectivos que sobre el logro educativo reportan los diferentes programas de gobierno, en contraste con proyectos fundados en la autogestión como los aquí reportados.

Por último, algunas propuestas:

- En materia de equidad educativa se propone consolidar, arraigar y propiciar la apropiación de iniciativas a nivel local y comunitario, así como construir redes docentes de innovación en EIB, de carácter regional e interregional. Esto, cuando a la fecha la gestión educativa se restringe al marco del Programa Escuelas de Calidad (PEC), el cual concibe la transformación educativa desde la escuela, más que de abajo hacia arriba, con la activa participación y colaboración de las comunidades y usuarios.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

- Con respecto a las definiciones en torno a la EIB, se propone superar las versiones culturalistas y folkloristas que abstraen las condiciones económicas, las razones prácticas y las actividades materiales que dan sentido a la noción de *cultura indígena*. Además, no obstante la educación pertinente y diversificada reconoce las demandas históricas, políticas, económicas y territoriales de los pueblos indígenas organizados no sólo de México, sino de toda América Latina, la misión y la visión institucionales requieren considerar la presencia del conflicto y el ejercicio del poder y la dominación entre sistemas sociales en alguna medida contrapuestos.
- En términos jurídicos y de equidad educativa en materia de EIB, se propone el reconocimiento jurídico de los pueblos indígenas como sujetos del derecho, hasta ahora organizados como agentes en activa resistencia desde el nivel básico hasta el superior. Tal es el caso de diversos proyectos de apropiación escolar generados por distintas organizaciones indígenas en varios estados de la República y en todos los niveles educativos. La pobreza económica y la subordinación política podrían ser vistas como expresiones de una interculturalidad conflictiva, relacional y objetivada en relaciones de dominación, en lugar de asumirse como rasgos propios de las poblaciones vulnerables, en riesgo y marginadas que pueden llegar a establecer un diálogo armónico con la cultura dominante.
- Con respecto a los efectos negativos del multiculturalismo neoliberal en el ejercicio pleno de los derechos indígenas, se propone indagar en qué medida la EIB oficial está impulsando un nuevo modelo de integración, flexibilización y desarraigo a favor de las exigencias del mercado global. Tal vez a ello se deben el nulo impacto de estas políticas en las transformaciones estructurales, así como los diversos intentos por integrar a las llamadas "minorías" a la "unidad política del país" (Cervantes, 2006:4). ¿Héctor Díaz Polanco tiene razón cuando concibe al multiculturalismo como el "proyecto liberal del capitalismo globalizado"? (2006:174).
- Se propone actuar con una honestidad mínima cuando se hacen diagnósticos y balances con respecto a la EIB, aun

cuando éstos se hagan desde los objetivos y las metas acuñados por el mismo Estado. ¿La EIB ha garantizado la igualdad de oportunidades en educación para los alumnos provenientes de diferentes clases sociales y de diferentes grupos culturales? Siendo sinceros, las distintas evaluaciones y resultados cuantitativos y cualitativos no resultan alentadores.

- También se sugiere establecer un acuerdo jurídico entre los marcos normativos que rigen las políticas nacionales, sectoriales, institucionales y estatales en materia de EIB. Baste mencionar las contradicciones entre los postulados del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los Acuerdos de San Andrés y las leyes de educación estatales. Al respecto, también se propone atender las contradicciones entre los lineamientos generales que rigen la EIB —publicados por la SEP— y las leyes de educación referidas.

  Esto cuando los lineamientos federales sostienen que, entre otras finalidades, se "promoverá la participación de la comunidad educativa y de las autoridades, organizaciones e individuos de la comunidad indígena, tanto en la definición de los propósitos y contenidos educativos, como en el desarrollo de los procesos que se realicen para lograrlos" (SEP, 1999), mientras en contraste algunas leyes estatales se enfocan a "ofrecer educación", "capacitar", "formar", "fomentar", "promover" y "estimular" *desde arriba* diversos aspectos de la identidad étnica y nacional. Se agrega a este tipo de contradicciones las que se dan entre los planes y programas educativos nacionales, por una parte, y las adaptaciones generadas por los docentes en los contextos locales, por la otra.

- En términos de pedagogía EIB, las adaptaciones docentes generadas por los profesores, promotores e instructores indígenas y no indígenas, debiesen apoyarse en el interaprendizaje permanente con las comunidades. Esto exige relativizar el peso del Plan y Programa de Estudios Nacional, los libros de texto gratuitos y otros materiales oficiales, así como

participar en laboratorios experimentales destinados a producir materiales y currículos en EIB innovadores y pertinentes, en coautoría entre indígenas y no indígenas. La SEP, por medio de sus instituciones y comisiones interculturales, compuestas por indígenas y no indígenas, evaluaría y validaría oficialmente las iniciativas locales y regionales producidas con la activa participación de las comunidades y pueblos indígenas. Para que esto suceda, se requiere una clara definición filosófica, política, jurídica y pedagógica de EIB en México.

La necesaria reforma curricular en EIB se producirá entonces de abajo hacia arriba, a fin de superar la compleja acción mediadora que desempeñan los docentes entre i) la uniformidad, continuidad y graduación que exigen el Plan y Programa Nacional; ii) la dispersión y discontinuidad de contenidos, metodologías y libros de texto; iii) la estandarización y regionalización de las identidades lingüísticas a contracorriente de los contextos sociolingüísticos diversos; iv) aun los problemas de distribución de materiales y apoyos didácticos reportados.

- Se propone reconocer la riqueza cultural y epistemológica que descansa en las comunidades y pueblos indígenas, y modificar la noción a partir de la cual se incentiva económicamente a los docentes que trabajan en condiciones de rezago educativo. Hasta ahora, el incentivo económico que se otorga por medio del Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica (PAREIB) no estimula la atención a "una demanda culturalmente rica" sino, al contrario, la atención a lo que Sylvia Schmekes define como "un subsistema pobre para una demanda considerada 'pobre'". Lo mismo se puede aplicar a los programas compensatorios que, al asignar becas a los pobres, invitan a la población a seguir siéndolo.

  Estos estímulos y becas alimentan los prejuicios en torno a las poblaciones que, no obstante padecen condiciones de pobreza, pueden aportar al trabajo escolar una gran riqueza de conocimientos y prácticas. Si los programas en EIB se enfocaran a resolver qué hacer con esta riqueza, podrían surgir iniciativas y motivaciones docentes positivas que, a la

larga, disminuirían la intensa movilidad de los profesores de la DGEI que, en promedio, permanecen en una misma escuela por cuatro años.

- Algo más. Considerando que muchos profesores indígenas son oriundos de otros estados, hispanohablantes o hablantes de lenguas indígenas ajenas al lugar donde trabajan, no habría que esperar que todos reportaran un dominio eficiente con respecto a las mismas; meta que resulta deseable pero imposible. En su lugar, se propone el diseño de ofertas de formación que les proporcionen la oportunidad de superar estos obstáculos de manera creativa, por medio del uso de otros lenguajes y modelos de EIB pertinentes, fundados en el interaprendizaje y la colaboración con las comunidades. Se propone que las Escuelas Normales y la UPN rectifiquen sus opciones formativas a fin de responder a la deuda histórica con las poblaciones campesinas e indígenas.
- Por último, se propone la revisión de falsos supuestos, legitimados por expertos, planificadores y equipos técnicos de la SEP con respecto a la equívoca relación entre la apatía, el ausentismo, la reprobación, el bajo rendimiento, el abandono escolar y el rezago educativo, por una parte, y el aislamiento geográfico, la marginación, el analfabetismo, la desnutrición, la pobreza y el supuesto desinterés escolar de las familias campesinas e indígenas, por la otra.

A esta altura puedo concluir que, en parte, lo que falta es propiciar la activa participación de las comunidades en la definición, el diseño, la operación y la vigilancia de sus propias escuelas, llámense indígenas o interculturales, en todas las modalidades y niveles educativos. Esta participación ya se está dando y exige ser reconocida. Lo que falta es completar el postulado que indica que "el Estado tiene la obligación de garantizar los derechos educativos en materia de EIB" con la frase: "a partir de los derechos de autodeterminación, autonomía y participación activa de los pueblos y comunidades indígenas en el diseño, la operación y la evaluación de programas educativos de calidad y pertinentes".

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

A pesar de los múltiples esfuerzos institucionales, lo que falta es una reforma de Estado que en materia de EIB reconozca a los pueblos indígenas como sujetos del derecho y no, como lo hace a la fecha, como sujetos del interés público. Algunas semillas se pueden ir sembrando para que una EIB alternativa nazca desde la tierra fértil, de tal modo que la cosecha nutra un nuevo proyecto de Sociedad, en estrecha relación con la Naturaleza.

Bibliografía

Bertely, María (coord.), *Los hombres y las mujeres del maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo*, México, SEP, 2008 (Libros del Rincón. Espejo de Urania).

——, *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México*, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Papeles de la Casa Chata, CIESAS.

—— (coord.), *Sembrando nuestra propia educación intercultural como derecho*, México, Papeles de la Casa Chata, CIESAS, 2009.

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Panel 2
Enfoque intercultural y sus implicaciones en la práctica educativa del nivel superior: experiencias en América Latina

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Diversidad y Diálogo
Voces emergentes de graduados indígenas en Guatemala

Ricardo E. Lima Soto[1]

Introducción

Al elaborar este documento me he propuesto el objetivo de presentar de manera crítica una serie de elementos, en apariencia dispersos, de la historia reciente de Guatemala, entre ellos el advenimiento de la nueva Constitución Política (1985) y sus implicaciones en torno al reconocimiento y la promoción de la diversidad cultural, especialmente en lo que de suyo corresponde al desarrollo de las poblaciones marginadas, y dentro de éstas, las poblaciones indígenas.[2] Al realizarlo, pretendo presentar una versión panorámica del tratamiento de temas como la multiculturalidad, el Estado y sus políticas hacia la educación, la interculturalidad y el tratamiento que se ha dado a estos temas en el país. Temas que continúan afectando la definición de Guatemala hacia su consolidación como nación, así como las negociaciones por sus identidades y las prácticas sociales involucradas. Todas ellas dentro del marco histórico de la perpetuación de un obsoleto paradigma hegemónico de desarrollo —y su

1 Decano de la Facultad de Humanidades, Universidad Rafael Landívar, Guatemala.

2 Para efectos prácticos, desde las Ciencias Sociales se consideran poblaciones indígenas a los grupos de ascendencia maya, garífuna y xinka.

proyecto civilizatorio—, que ha mantenido al país segmentado, en particular en los temas económico, político y educativo, con franca desventaja hacia la promoción de los grupos indígenas del país.

La información que presento en este documento forma parte de un proceso más extenso de investigación[3] que estuvo dirigido a conocer con profundidad y de manera particularizada, los impactos que programas, como los que expongo en esta oportunidad, tuvieron en la formación de estudiantes indígenas que participaron en dichos programas. También analizo brevemente algunas modificaciones que se hacen evidentes y que son consecuencias tanto en la evolución de sus identidades y sus percepciones a futuro en el desarrollo de sus culturas, como de sus posibilidades de participación dentro de la sociedad guatemalteca, en diversos aspectos de la vida pública nacional.

De acuerdo con el análisis y la presentación de datos y material discursivo, ambos elementos que dan forma a la parte sustantiva de este documento, el país ha mantenido, de manera sistemática, relegados a un lugar con poca o ninguna prioridad la cuestión sobre los temas del desarrollo y la participación de la población indígena; justo por no tener capacidad de inversión social de largo plazo; por la falta de una estrategia política incluyente; y porque el Estado guatemalteco continúa propiciando y privilegiando, de manera exclusiva, la continuidad de un proyecto civilizatorio inspirado en modelos de origen occidental y eurocéntrico. El ejercicio hegemónico de poder heredado de estructuras de administración política de la época colonial, reconocía —y aún hoy lo hace— que la población monolingüe hablante del idioma español era el único modelo societal que gozaba de prestigio y, por tanto, el único susceptible de ser promovido e impulsado hacia el desarrollo pleno de sus capacidades, para poder ser generador y alcanzar los ideales nacionales de

[3] En parte, la información que presento en este documento fue obtenida mediante un estudio y su correspondiente trabajo de campo realizados entre 1998 y 2002. Es decir, este documento representa una revisita, más actualizada, de uno de los capítulos del estudio original, que es más amplio y detallado sobre estas experiencias de formación universitaria, sus impactos, cambios y limitaciones, y que culminó en mi disertación doctoral en la Universidad de Rice, en Houston, Texas, precisamente en 2002.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

modernidad, progreso y desarrollo, necesarios para su integración en el conglomerado de las naciones en el mundo. Las estrategias civilizatorias puestas en vigencia por el Estado guatemalteco —en especial a partir de la Revolución Liberal de 1871 y hasta la actualidad— y sus subsecuentes gobiernos, han visto y tratado a la población indígena como la causa principal del retraso del país, como el obstáculo principal para lograr un desarrollo pleno, y lograr una imagen positiva de sí misma y encaminarse adecuadamente hacia la modernización orgánica y estructural. Es inverosímil, sin embargo, el sentido absurdo que conlleva esta visión y estrategia debido a que si el Estado guatemalteco hubiese invertido en la educación y capacitación de las personas adscritas a las comunidades indígenas, a partir de la mencionada Revolución Liberal, hace mucho tiempo se hubiera ampliado la diversificación y la productividad, se hubiera reducido la pobreza extrema, y ensanchado los sectores de la población en condiciones de mayor actividad económica, incluyendo el incremento sensible de población en capacidad de tributación.

Este grupo denominado *ladino* pronto asumió posiciones de poder, en particular cuando varios de sus miembros llegaron a ocupar altos puestos entre los oficiales del Ejército de Guatemala, o como personajes públicos que representaron los intereses de las cámaras de Comercio, de Industria y Finanzas, aglutinadas, de manera muy reciente, en el Comité Coordinador de Asociaciones Agrícolas, Comerciales, Industriales y Financieras (CACIF), y otras asociaciones y organizaciones muy influyentes en las actividades relacionadas con la agricultura, la crianza de ganado, y las agroexportaciones de productos tradicionales y no tradicionales. No es de extrañar, entonces, que las organizaciones privadas hayan estado muy estrechamente vinculadas a las posiciones de mayor influencia de poder y que, de hecho, recién hayan llegado a formar parte de varios gobiernos civiles, a partir de 1986.

Como resultado de la consolidación de las clases privilegiadas en el poder, tanto la elaboración como la puesta en vigencia de diversas políticas educativas y otras estrategias de corte meramente político fueron considerando al idioma español y a la cultura occidental como el modelo de nación a seguir. Mientras, en una más actualizada visión

de nación, otros grupos subalternos fueron considerados útiles y productivos por su relegada función como campesinos, productores de alimentos y obreros, con muy poca formación educativa, y fuerte formación para convertirse en mano de obra de bajo costo, poco calificada, y sin ningún acceso al crédito bancario, como veremos más adelante. Sin embargo, este sector social ha sido valorado por sus ricas tradiciones y costumbres ya que siempre ha tenido la capacidad de atraer al público internacional que gusta de las culturas *exóticas* —por distintas— como una atracción turística, por contrastar con lo conocido y acostumbrado a la experiencia como visitantes foráneos. Es más, cuando estos grupos subalternos han sido considerados para propósitos de formación educativa, las estrategias y acciones de intervención han sido escogidas de manera tal que los ciudadanos, al concluir su formación, se hayan convertido en *ciudadanos occidentales* —hayan sido asimilados—, miembros ahora dignos del paradigma civilizatorio oficial y modernizador ya aludido, mediante los programas de castellanización (aprender a leer y escribir sólo en idioma español) y comunicarse de manera oral en este idioma.

El tratamiento de temas y la información que se presentan, analizan e interpretan en este documento, se basan en investigaciones realizadas —de tipo etnográfico longitudinal—. La primera fase del estudio, y la más amplia sin lugar a dudas, fue la que realicé entre 1998 y 2001, mediante investigaciones en archivos institucionales, públicos y universitarios, en especial de los campus regionales de Quetzaltenango, el Campus Central y el de San Juan Chamelco, en Alta Verapaz, de la Universidad Rafael Landívar. Además de varias series de entrevistas donde incluí la participación de ex profesores, autoridades universitarias y ex tutores, así como de ex becarios que se graduaron de los dos programas: PRODIPMA y EDUMAYA. Las entrevistas con estudiantes graduados también fueron realizadas en 2001 y 2004 (ver Lima, 2003). En la primera fase, las entrevistas las realicé sólo con participantes del programa PRODIPMA, que fue el primer programa ejecutado por la Universidad Landívar entre 1986 y 1993. Me interesó el poder conocer los impactos causados por este programa de estudios universitarios dirigido de manera deliberada a la población indígena del país, justo por sus aspectos de

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

novedad e inclusión de este importante segmento de la población guatemalteca. Otro factor crucial para definir esta investigación fue que las y los ex becarios de PRODIPMA ya contaban con más de 10 años de haberse graduado de su programa. Importante, como lo he afirmado con anterioridad, porque con este tiempo de haberse graduado del programa y de estar dedicados al ejercicio de sus profesiones, la información obtenida a partir de sus entrevistas es información no sólo ponderada por el tiempo transcurrido, sino, fundamentalmente, por la experiencia y los conocimientos surgidos del ejercicio profesional. Algunos de los impactos buscados de manera deliberada eran en cuanto a los cambios suscitados en su identidad, en sus conceptos de comunidad, en sus nociones de apoyo a causas culturales, idiomáticas, étnicas y políticas, así como otros cambios en sus correspondientes reinserciones en la sociedad guatemalteca, en su ingresos salariales, en sus percepciones de discriminación o racismo, etc. Por su parte, la fase segunda, realizada con ex becarios y autoridades del programa EDUMAYA, programa que funcionó entre los años 1998 y 2004, fue con un menor número de graduados debido a su corto tiempo de haber concluido su programa, pero que juzgué necesario incluir por haber sido un programa de mayor envergadura, con 600% más de becas y beneficiarios (ver cuadros 1 y 2). Obviamente, la información recopilada de ex becarios de EDUMAYA no tiene la profundidad ni la madurez de las personas graduadas del programa PRODIPMA por el hecho de que los profesionales de este programa tenían más 10 años de haber concluido con sus estudios; esto marca una diferencia cualitativa muy significativa comparada con los de más reciente graduación del otro programa.

Este documento está organizado en varias secciones, a saber: introducción, historia contextual y población indígena, los programas PRODIPMA y EDUMAYA, y conclusiones. Este documento, en su ambición más amplia, describe estos dos programas, así como los perfiles de los y las profesionales indígenas graduados de ellos, pero, a largo plazo, visualiza la consolidación de una comunidad nacional guatemalteca con la formación y la conciencia dentro del perfil ciudadano caracterizado por la diversidad y la interculturalidad.

Historia contextual y población indígena

Durante los años de 1986 y 1996, respectivamente, la Universidad Rafael Landívar (URL) fue identificada y convertida en signataria de sendos convenios de cooperación con la Agencia Norteamericana para el Desarrollo Internacional (USAID por sus siglas en inglés) que consistieron en dos programas académicos con el apoyo de becas completas[4] para estudiantes indígenas de Guatemala. El primer programa, denominado Programa para el Desarrollo Integral de la Población Maya (PRODIPMA), fue desarrollado entre 1986 y 1993; y el segundo, denominado Educación Maya (EDUMAYA)[5], fue desarrollado entre 1998 y 2004. La participación de personeros de la Misión USAID-Guatemala en estos proyectos consistió en colaborar en la formación de equipos técnicos que asesoraron en normas y procedimientos administrativo-financieros, y a definir los componentes (resultados) dentro de cada programa y la forma de informar sobre los avances y logros. En lo que concernió a la definición de contenidos académicos y las carreras a impulsarse en los dos programas, hubo un ceñimiento a lo definido y a lo propuesto por la URL.

Desde la inclusión de los cursos tipo EDP[6] (cursos de desarrollo personal) hasta las carreras nuevas diseñadas *ad hoc* para estos programas, como es el caso del profesorado, licenciatura y maestría en Educación Intercultural Bilingüe, Enfermería Intercultural, Peritos traductores legales, Peritos culturales, entre otras.

---

4 Las becas completas consistían en incluir pagos como las matrículas y las colegiaturas de los correspondientes años académicos. Además, a las y los becarios se les entregaba un estipendio en forma directa o prepagada, para gastos de hospedaje, transporte y alimentación. Al iniciar el ciclo correspondiente, se les pagaban los libros de texto y otros materiales necesarios para su uso en el ciclo. Para ello, se contaba con el apoyo de tutores profesionales que tenían asignado un cierto número de estudiantes becados y a quienes correspondía monitorear en su buen rendimiento académico y que nos les faltaran recursos, insumos, etcétera.

5 Los dos programas otorgaron las becas para que los estudiantes eligieran con libertad la carrera por estudiar, así como el campus o sede (central o regional) donde prefirieran o les conviniera más realizarlo.

6 Los cursos EDP fueron diseñados para cubrir temas de formación y desarrollo personal como la realidad lingüística y cultural, multilingüismo e interculturalidad, estudio socioeconómico de Guatemala, varios cursos de ética, de antropología de la diversidad, y antropología filosófica, entre otros.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Con el fin de contextualizar el momento histórico en que surgen estos programas, diré que la Constitución Política de Guatemala sufrió modificaciones que se incluyeron en su más reciente versión aprobada en 1985, un año antes del inicio del programa PRODIPMA. Lo peculiar e importante de esta Constitución es que reconoce por primera vez en la historia del país que otros grupos étnicos forman parte de Guatemala, como los mayas, garífunas (afrocaribeños), y xinkas (nativos de Mesoamérica). Tal reconocimiento obligó a que una nueva serie de leyes, reformas a leyes y que varias políticas fueran modificadas o elaboradas como nuevas propuestas y entraran en vigencia para que se diera cumplimiento a lo establecido en esta nueva Constitución. Algunas de dichas reformas se pueden ejemplificar en los decretos incluidos en torno a los derechos de las comunidades indígenas para poder contar con educación bilingüe, el apoyo para el desarrollo de sus idiomas y la protección de los sitios sagrados y arqueológicos utilizados para prácticas de espiritualidad maya. Para ese entonces se aproximaba muy rápidamente 1992, año de la celebración de los 500 años del descubrimiento de América por Cristóbal Colón y la llegada de los colonizadores españoles.

El gobierno democrático presidido por Vinicio Cerezo Arévalo (1986-1990) también significó la apertura a una nueva era; en décadas anteriores, Guatemala había sido gobernada por regímenes casi exclusivamente militares y había permanecido sumergida en una guerra fratricida que comenzó en la década de 1960 y se prolongó hasta la firma de los Acuerdos de Paz, hecho que se consumó en diciembre de 1996.

En la época del ex presidente Cerezo, la situación fue variando hacia prácticas menos represivas y la puesta en vigencia del Estado de Derecho: libertad de expresión, de desplazamiento, derecho a reunirse y organizarse y la libre participación en asuntos de orden social y político. Por estos días, Rigoberta Menchú estaba comenzando a ganar alguna preponderancia en el espacio público internacional y como miembro de un movimiento internacional que la impulsó a convertirse en imagen y en la persona representativa de los pueblos originarios subyugados por los 500 años de colonialismo en América. Así, Rigoberta Menchú fue enfilándose y popularizándose en

su camino hacia el Premio Nóbel de la Paz, que le fue otorgado por la Academia Sueca justo en el año 1992.

Mientras esta parte de la historia se gestaba, al mismo tiempo otro asunto de gran importancia en lo social y político comenzaba a desocultarse en Guatemala. Un sector mayoritario —aunque irónicamente minorizado— e históricamente marginado de la población guatemalteca comenzó a ser reconocido y denominado como población originaria de origen maya o población indígena maya. El entonces presidente Cerezo y su régimen civil visualizaron este momento como muy oportuno para sacar alguna ventaja política y, en consecuencia, impulsaron varias iniciativas dirigidas a fortalecer derechos culturales y sociales de la población. Sin embargo, la visión de su régimen formuló estrategias basadas en una perspectiva social consciente: los ahora denominados *mayas* no eran más que indígenas campesinos empobrecidos. Y precisamente porque eran pobres era que necesitaban de manera urgente del apoyo benéfico y paternalista del Gobierno. De esta forma, este tipo de tratamiento dejó fuera de la agenda oficial las discusiones serias sobre el tema de la diversidad cultural y también fue excluido este tema de los debates a nivel nacional. La mirada hacia la población y hacia el tema indígena, así, se limitó a consideraciones de las ventajas o aprovechamiento para la imagen política de este sector de la población guatemalteca.

Los Programas Prodipma y Edumaya

La Universidad Rafael Landívar y la Misión USAID, en Guatemala, reconocieron que 1985 se establecía como un momento histórico de especial importancia para comenzar un programa estratégico que pudiera profesionalizar a un cierto número de indígenas guatemaltecos. Este selecto grupo de profesionales se constituiría en un grupo organizado de intelectuales, quienes podrían comenzar a participar en la representación de sus pueblos y culturas en espacios hasta ese momento negados en la vida pública y privada de la nación. El acuerdo de cooperación firmado entre la Universidad Landívar y USAID fue concebido para incrementar y fortalecer la participación técnica y profesional de la población indígena en temas educativos, legales, políticos y culturales. Sin embargo, algunas

implicaciones en el ámbito público tuvieron que ser consideradas con alguna anticipación, tal como lo fue la creación de la Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala (ALMG) y de la Dirección de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI), debido a que requirieron de negociaciones y cabildeos políticos hasta lograr su creación por medio de sendos decretos del Congreso de la República y de algunos acuerdos ministeriales.

Tanto PRODIPMA como EDUMAYA fueron programas creados en cooperación técnica entre académicos guatemaltecos y estadounidenses. El resultado de los más de 1,900 graduados de los dos programas ha provocado un impacto limitado pero social y culturalmente importante entre las comunidades indígenas y no indígenas de todo el país. En especial porque, en tanto los estudiantes que recibieron el beneficio de sus becas iban alcanzando las metas propuestas en sus programas, en esa misma medida iban consolidando sus carreras profesionales ejercitándolas en diversos sectores productivos. Así, se comienzan a percibir ciertos cambios en distintos sectores sociales ya que los profesionales indígenas egresados de la Universidad, en el ejercicio de sus funciones profesionales, fueron incrementando no sólo algún grado de prestigio social, sino además, el acceso a mejores trabajos y mejores salarios.[7] Tal impacto ha logrado mantener su crecimiento a lo largo de los años. Los egresados de PRODIPMA tienen ya más de 15 años de haberse graduado; mientras los de EDUMAYA han alcanzado cinco años al momento de escribir este ensayo. Un buen porcentaje de profesionales indígenas han asumido en sus comunidades roles de vital importancia como modelos de los jóvenes mayas, así como otros han logrado posicionarse en puestos públicos que se caracterizan por tener altas responsabilidades y reconocimiento de distintos sectores.

De cualquier forma, y debido a lo eventual de la vigencia de estos programas, la mayoría de la juventud de origen maya —y como una noción surgida de opiniones intuitivas provenientes de varios de nuestros entrevistados— afirma que las ofertas de estudio del nivel

[7] Existen estudios contratados por Edumaya con expertos en investigaciones de este tipo. Edumaya cuenta con informes y reportes elaborados sobre impactos en los niveles salariales de los ex becarios.

universitario aún se mantienen muy restringidas para ellos, especialmente en términos de proyectos financiados con esta finalidad y, además, por las inmensas diferencias que subsisten al no propiciar —el Estado— educación de buena calidad, con pertinencia cultural y lingüística y con ofertas generalizadas de educación básica, diversificada y terciaria en las comunidades rurales del país, en particular habitadas por comunidades indígenas. El tema de la educación entendida e impulsada con pertinencia lingüística y cultural, es decir, con calidad educativa incluyente, es algo que se mantiene no sólo fuera de la agenda oficial, sino fuera de las políticas educativas y estrategias del Estado guatemalteco. Esta situación se puede contemplar en su extensa magnitud cuando vemos con preocupación los costos prohibitivos para que la mayoría de la población tenga acceso y pueda estudiar en estos niveles educativos, en las universidades del país; en particular debido al elevado costo de las colegiaturas y otros insumos necesarios, como el hospedaje, transporte y alimentación, al tener que hacerlo alejados de sus comunidades de origen. Esta situación es muy real, no sólo porque la educación universitaria privada es muy cara, sino además por las tareas y responsabilidades que los estudiantes interesados en estos programas requieren en términos de inversión de tiempo (prolongado); arduo trabajo académico bajo situaciones de evidente desventaja comparadas con la población ladina urbana. Normalmente, los estudiantes indígenas requieren apoyo financiero de sus padres o de alguien más que les financie los estudios. El buscar trabajo de tiempo completo o parcial en realidad no representa una solución porque antes de graduarse, no se obtienen trabajos bien remunerados y la inversión de tiempo puede medrar sus capacidades y concentraciones para dedicarlas a los programas de estudio.

De cualquier forma, el acceso para realizar estudios en la única universidad pública de Guatemala, la Universidad de San Carlos (USAC), es un poco menos dificultoso en términos de costos. Sin embargo, esta universidad aunque con buena infraestructura y programas que se ofrecen en todas las regiones del país, cuenta con más de 150,000 estudiantes y a partir de hace algunos años exige que todo estudiante supere una serie de pruebas de habilidades y conocimien-

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

tos para garantizar su admisión.[8] Desde hace algunos años, todas las universidades, tanto la pública como las privadas, han generalizado esta práctica. En algunos casos, como requisito indispensable para admitir sus inscripciones; en otros, se hace para comprobar percentiles de conocimientos y habilidades para ser clasificados en categorías que puedan o no requerir cursos de nivelación o propedéuticos para lograr su incorporación en términos equivalentes a otros prospectos. Todos estos factores se tornan críticos —en términos de no poder ser superados— cuando comprobamos el porcentaje de estudiantes potenciales de origen indígena o rural. Este problema, que se ha ido generalizando cada vez más, no sólo crea frustraciones entre amplios sectores de jóvenes que buscan superarse mediante los estudios universitarios, además los desanima de manera permanente para insistir en realizar este importante anhelo. El hecho de no tener la capacidad de superar estas pruebas de admisión se debe, entre otros factores, a la baja calidad en la educación que se ofrece más allá de las áreas urbanas. Los profesores mejor preparados y los programas mejor establecidos, se sitúan y brindan sus servicios preferentemente en colegios privados de las principales ciudades, de modo especial en la Ciudad de Guatemala, y como es de esperarse, el costo de estos programas es muy alto. Para los estudiantes potenciales para realizar estudios universitarios que provienen de las áreas rurales, indígenas y campesinos, es casi obligado que deban tomar algunos cursos remediales antes de ser admitidos en las universidades. La mayoría de las deficiencias en la formación de estos estudiantes se han detectado especialmente en el dominio y proficiencia en el idioma español —velocidad y comprensión lectora, así como en la redacción académica—, además, en habilidades matemáticas, en física, química y otras disciplinas en las denominadas ciencias positivas.[9]

Los programas PRODIPMA y EDUMAYA invirtieron importantes cantidades de recursos financieros en cursos complementarios o

[8] Se conoce que más de 50% de los estudiantes no logran cumplir con este requisito y ven frustradas sus pretensiones de estudios universitarios. El caso es más agudo en estudiantes que vienen del interior de la república.

[9] De igual manera a los estudios e investigaciones reportadas realizadas por agencies subcontratadas en tiempos de Edumaya, existen documentos que dan cuenta de frecuencias y cursos remediales que se ofrecieron a estudiantes indígenas.

remediales con el fin de fortalecer los conocimientos y habilidades, pero principalmente para robustecer la autoconfianza y autoestima de las y los becarios para que su experiencia académica fuera grata y lograran sus metas y anhelos académicos. En este sentido, los dos programas apoyaron a los becarios indígenas al asegurarles la provisión de todos los medios y recursos tanto académicos como financieros para asegurar su involucramiento y desempeño académico de manera permanente, con tutorías y acompañamiento institucional para asegurar su asistencia diaria a los cursos y actividades de sus respectivas carreras hasta lograr su meta final, la graduación y obtención de sus títulos profesionales.

Cuadro núm.1

Inscripciones, graduaciones y porcentaje de deserción en PRODIPMA (1986-1993)			
	Inscripciones	**Graduaciones**	**Deserción (%)**
Hombres	286	254	11.18
Mujeres	210	192	8.57
Totales	496	446	10.08

Cuadro núm.2

Inscripciones, graduaciones y porcentaje de deserción en EDUMAYA (1998-2004)			
	Inscripciones	**Graduaciones**	**Deserción (%)**
Hombres	724	672	7.18
Mujeres	862	809	6.14
Totales	1586	1481	6.62

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

La mayoría de los estudiantes graduados (92% de los entrevistados de un universo de 27 entrevistados) de estos dos programas aseguraron que si la Universidad Rafael Landívar no les hubiera otorgado la beca completa, no hubieran podido conseguir los recursos necesarios para realizar sus estudios y no habrían logrado graduarse como profesionales universitarios. La siguiente aseveración resume con sentido esta idea: "La Universidad quedaba muy lejana para nosotros, era para gente ladina o gente rica, no para nosotros" (Lima, 2002:170). Tal condición y tal aseveración confirman que si no se obtienen recursos financieros y no se ofrecen becas para estudiantes indígenas —en condiciones de desventaja social con el resto de la población guatemalteca—, difícilmente se podrá superar esta condición de marginación e injusticia social y no podrá asegurarse el acceso de jóvenes indígenas que desean y tienen la capacidad de involucrase en programas universitarios con los más altos niveles de exigencia. Emilia Choc Caal, abogada Q'eqchi', expresó su experiencia como mujer indígena; aseguró que lograr acceso a las distintas universidades en Guatemala no es lo mismo para indígenas que para ladinos. Emilia afirma que tanto la universidad pública como las privadas han sido discriminatorias y proveen muy pocas becas y apoyo para las personas de los pueblos indígenas. Desde este punto de vista, programas como PRODIPMA y EDUMAYA han sido planificados y desarrollados para compensar, hasta cierto punto, las inequidades históricas y sociales propias de este país: "Es una manera de compensar, para mí, la desigualdad que existe, existió, y seguirá existiendo entre los ladinos y los indígenas" (ídem:177).

Otro importante logro de estos dos programas es que como consecuencia de las experiencias de los estudios universitarios, un significativo número de graduados (72% de los entrevistados) reconocieron haber tenido mejoras y cambios importantes en sus vidas personales. De un lado, agradecen la oportunidad que se les dio para convertirse en profesionales en sus disciplinas. Reconocen haber sido "empoderados" y así haber logrado ciertas mejorías en cuanto a posibilidades y opciones de desarrollo personal, de opciones de vida y desarrollo de sus funciones en sus comunidades y a nivel nacional. Y, por otro lado, reconocen (76%) que la Universidad

Rafael Landívar puso especial atención en las complejidades que conllevaba no sólo el diseño y la ejecución de estos programas, sino también en la incorporación de un número significativo de estudiantes indígenas dentro de los ambientes académicos del Campus Central y otros campus regionales, tradicionalmente utilizados por población ladina sin experiencia previa de interrelacionarse en el ámbito universitario con estudiantes mayas, xinkas y garífunas.

Como consecuencia, y debido a que se tenía previsto que algunos contenidos curriculares serían inapropiados o por lo menos no adaptados a estudiantes en ambiente de diversidad cultural y lingüística, Guillermina Herrera —quien dirigió los equipos de diseñadores curriculares— propuso una serie de cursos y contenidos complementarios que fueron creados justo para acrecentar no sólo los conocimientos y habilidades en la temática de la multiculturalidad, sino además, para fortalecer la autoestima en los estudiantes indígenas y propiciar el conocimiento de los estudiantes no indígenas sobre estas culturas y, por tanto, generar diálogos y relaciones positivas entre los grupos en contacto cultural. La complejidad surgió debido a que la población ladina desconocía —y en alguna medida continúa desconociendo— elementos constitutivos de la cultura maya y de otras culturas minorizadas con quienes convivimos en el país, y esto se ha traducido en actitudes y consideraciones estereotipadas sobre lo indígena y los indígenas, llegando incluso a expresiones de racismo y discriminación. Por ello, se hizo necesario trabajar nuevos materiales y realizar talleres de concienciación y capacitación con profesores y personal administrativo para propiciar la conveniente inducción hacia este nuevo ambiente, privilegiando las actitudes de dignificación y solidaridad con los *otros*. Los programas debieron orientarse para funcionar en dos vías: los estudiantes indígenas debían aprender temas y procedimientos desde su cultura y complementarlos desde los aportes de las ciencias occidentales; y lo mismo para los estudiantes ladinos. Estos debían ser expuestos a elementos de las culturas indígenas para aprender a convivir e interrelacionarse bajo normas de tolerancia y respeto hacia las personas pertenecientes a culturas distintas. Así, se crearon cursos *ad hoc* que se

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

llamaron cursos nucleares o cursos EDP —por su implicación en aprendizajes formativos y experiencias de desarrollo personal— y que al final fueron los únicos medios por los cuales se propusieron contenidos distintos de los conocimientos científicos universales asumidos por cualquier institución universitaria. Aunque estos cursos se fundamentaron en orientaciones éticas, multi e interculturales, y las relaciones positivas y dignificantes con culturas en contexto de diversidad, es de reconocer que tanto autores y libros de texto, como teorías y metodologías que fueron utilizados a lo largo de ambos programas, fueron producto del desarrollo de académicos formados, a su vez, en instituciones extranjeras en áreas como la lingüística y la antropología, entre otras. De manera testimonial, Alfonso Tzaquitzal, educador bilingüe k'iche', dijo con respecto a los cursos tipo EDP que tuvo que tomar durante sus estudios y con respecto a la función y utilidad que él les atribuye: "nos han sido útiles para poder conocer lo que somos" (ídem:195).

A MANERA DE ELEMENTOS CONCLUYENTES

A partir de una impresión más extensa, puede notarse que si los profesionales indígenas graduados mencionaron nombres de autores cuyas propuestas y teorías metodológicas fueron trabajadas en los diversos cursos incluidos en sus carreras mediante teorías, ensayos, métodos e interpretaciones, el conocimiento preciso adquirido como resultado de estos cursos y prácticas se presentaba ahora debilitado o desaparecido. Esto sucedió así debido a que las personas graduadas de PRODIPMA tenían más de 15 años de haberse graduado y las de EDUMAYA, sólo alrededor de seis. Por esta razón no fueron detectadas influencias directas y evidentes. En su lugar, se puede comprender que debido a que estuvieron expuestos de manera permanente a una gran diversidad de requerimientos profesionales, en especial cuando debían ejecutar tareas relacionadas con sus trabajos, lo que hicieron fue ajustarse a modos de interpretación para incorporar conocimiento académico adquirido hacia casos prácticos de la vida real. En otras palabras, parece que es éste un proceso normal en el que los graduados indígenas universitarios fortalecen y acrecientan sus conocimientos, su trabajo y sus méto-

dos de investigación en la medida en la que incrementan su experiencia a lo largo del tiempo y el involucramiento en proyectos tanto públicos como privados, con impacto nacional o internacional, tal como sucede con profesionales graduados de otras etnias, incluyendo la ladina. Es más, la diversidad de problemas particulares que los graduados deben resolver readaptando información obtenida con antelación (de manera teorética) de carácter muy rígido hacia algo de consistencia mucho más maleable —aunque ciertamente más eficiente— también en términos de considerarlas herramientas de uso práctico y cotidiano. Así, el proceso y esta consideración, se han transformado en elementos cruciales de relevancia profesional y contextualización con pertinencia cultural.

Tanto EDUMAYA como PRODIPMA proveyeron a los estudiantes de los medios académicos para propiciar y reconciliar relaciones desiguales y tornarlas en positivas y respetuosas, sin señalar, en concreto, ningún origen étnico ni posición dentro de la comunidad académica landivariana, tales como personal administrativo, estudiantes o profesores. Los ex alumnos reconocieron este esfuerzo y apoyo permanente a la creación y mantenimiento sostenible en la identidad dignificante de las personas, los idiomas y las culturas que se vieron y se ven representadas en los diversos ámbitos de la Universidad. De igual manera, los graduados hicieron mención de la buena calidad, frecuencia y variedad de temas y conferencistas invitados a participar en estos espacios de diálogo intercultural, ya que dichas actividades académicas fueron creando un ambiente universitario que rompió tabúes, expuso a la comunidad (amplia) de la Universidad a participar, oír y ser oídos, en sus creencias, argumentos y hasta estereotipos que habían acumulado a lo largo de sus procesos de formación educativa y familiar. Estas actividades motivaron la organización de un mayor número de debates, y, de alguna manera, ayudó a abrir este tema como un tópico de interés nacional, especialmente político. Asimismo, generó situaciones de afecto, compañerismo y, por supuesto, tolerancia y respeto entre estudiantes indígenas y no indígenas, lo cual fue muy sano en términos sociales, y grato en términos humanos al haber tenido la posibilidad de participar en estas actividades, justo porque la

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

URL se convirtió en el espacio cualitativo neutral donde reinaba una atmósfera de cortesía y diálogo respetuoso entre ladinos y mayas; donde estudiantes, sin distinción de género o adscripción etnolingüística, podían opinar con libertad, incluso temas álgidos que históricamente habían sido tipificados como discriminatorios y hasta racistas, y que una vez dentro del espacio de la Academia se tornaban en desafíos aceptables y muy interesantes.

De esta manera, los profesionales graduados de los programas de EDUMAYA y PRODIPMA recuerdan que lo que era notable en términos de propiciar relaciones interétnicas saludables fue justo el haber podido compartir espacios físicos de interacción, tanto en las residencias de estudiantes como en el ámbito de las aulas universitarias. Tal situación de haber sido capaces de relacionarse entre estudiantes de distintas adscripciones étnicas y lingüísticas es destacable ya que no requiere ningún medio que intervenga desde ningún recurso o entidad externos a la URL. Las personas tienden a mejorar sus relaciones sociales, en particular, de carácter interétnico cuando han permanecido expuestos a contextos de diversidad cultural durante prolongados periodos, propiciados por las interacciones y el conocimiento y afectos generados.

Un buen número de exalumnos (75% de los entrevistados) de PRODIPMA y EDUMAYA recuerdan que en un principio se sintieron desajustados y hasta incómodos cuando se vieron en la necesidad de tener que compartir dormitorios, áreas comunes, ambientes de cocina y lavandería con sus compañeros estudiantes de origen ladino. Reconocen haberse reunido en pequeños grupos con otros estudiantes de origen indígena, no importando si eran de regiones e idiomas distintos. Después de varios años de haber compartido el uso de estos espacios y servicios, los grupos se integraron de manera más natural y lograron crear relaciones solidarias y amistosas por el hecho de haber podido conocerse y haber interactuado interétnicamente sin la mediación del espacio socialmente condicionado y por tanto prejuiciado. La sola exposición de los estudiantes al ámbito humano de la diversidad se encargó de que las personas crearan relaciones también humanas y lograran superar las actitudes estereotipadas discriminatorias o racistas. Hoy en día, vemos reconocimientos

de que las amistades y relaciones de afecto que se establecieron en los años en que los estudiantes fueron compañeros de clases y de actividades, permanecen de alguna manera cultivando tales relaciones de amistad. Reconocen haber aprendido cosas increíbles acerca de comportamiento y psicología humana por el sólo hecho de haber estado expuestos a compartir experiencias y elementos de vida en el contexto multicultural o diverso característico de Guatemala.

El total de los graduados (entrevistados) de estos dos programas han reconocido haber encontrado fuentes de trabajo incluso desde antes de haberse graduado de sus carreras. Muchas de las cualificaciones citadas por los graduados para haber podido obtener sus trabajos en posiciones de mucha responsabilidad, en instituciones que gozan de buena reputación en los ámbitos privado y público, incluían mejoras sustanciales en niveles salariales, mejoras en prestigio social, y, obviamente en robustecimientro de la autoestima al haber podido obtener reconocimientos de una institución universitaria que también ha gozado de prestigio por muchos años para poder otorgar títulos que reconozcan igualmente el desempeño, los derechos y las atribuciones adquiridas ahora por lo(a)s profesionales indígenas.

Varios de los graduados de estos programas (60% de los entrevistados) reconocieron también que aunque no retornaron a vivir permanentemente en sus comunidades de origen, han estado trabajando en ONGs, OGs, y otras instituciones privadas o públicas, muchas veces internacionales. En estas instituciones los profesionales indígenas han dedicado sus actividades de trabajo y mucho de su esfuerzo con el fin de fortalecer la cultura maya y de proveer los medios físicos e intelectuales para propiciar relaciones respetuosas entre las diversas culturas.[10]

Por otro lado, un significativo número (40%) de estos graduados se involucraron en trabajos relacionados con la educación. Algunos de ellos se encuentran proveyendo servicios profesionales en instituciones oficiales tales como la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI), el Ministerio de Educación (MINE-

[10] Ver informes de EDUMAYA en archivos de esta unidad académica, en la URL.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

DUC), la Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala (ALMG) o la Universidad Rafael Landívar (URL), como profesores, o a través de su Instituto de Lingüística y Educación, como investigadores, y, otros, en programas como el de EDUMAYA —especialmente los graduados de PRODIPMA. Por supuesto, varios de estos graduados son parte del claustro de profesores de la Universidad, tanto en el Campus Central como en las sedes y campus regionales y en diversas carreras y especialidades. En esta función, han dado cursos con contenidos sobre la realidad multicultural y los idiomas mayas de Guatemala a estudiantes ladinos e indígenas.

Es importante hacer notar que la mayoría de graduados que fueron entrevistados visualizan el futuro de Guatemala con un dejo de negatividad, de falta de esperanza. Los niveles de corrupción y delincuencia manifiestos especialmente en la clase política del país, pero con consecuencias amplias hacia la población, se ha ido incrementando desmedidamente y han transitado de lo malo hacia lo peor. Para la población civil, sin importar su origen étnico, la situación se presenta como si este proceso de deterioro social fuera irreversible y que continuará devastando el tejido social, afectando los valores, la honestidad ciudadana y hasta la cortesía social y el respeto por el derecho de los demás. Hoy en día es una práctica normal que tanto adultos como jóvenes lleven consigo armas de fuego para su defensa personal sin contar con el conocimiento, la práctica o la responsabilidad de hacerlo con propiedad y seguridad y, justamente en respuesta a la ineficiencia del Estado de hacer cumplir las leyes y castigar a todos los delincuentes.

De un lado, los graduados de EDUMAYA y PRODIPMA perciben los altos niveles de corrupción institucional del país como un problema social generalizado. Sin embargo, por el otro lado, ellos también perciben que las autoridades de Estado fracasan en sus intentos de diseñar e implementar programas de desarrollo social e iniciar verdaderos cambios y mejoras que son urgentes para poder superar necesidades de diversos sectores de la población, especialmente aquellos sectores marginados y depauperados al extremo de haber sido relegados a una pobreza extrema y hambruna crónica, obviamente con afectación especial entre la población infantil de 0 a 6 años y las madres

lactantes. Algunas de las mejoras urgentes a que nos referimos incluyen propuestas de educación de muy buena calidad y la batalla indoblegable en contra de los índices cada vez más amplios e injustos que han condenado a sectores también amplios de la población rural y especialmente indígena a este sufrimiento absurdo y sin dignidad humana ninguna. La corrupción y el mal han campeado a lo largo y ancho de la nación guatemalteca en buena medida por la intromisión impune de la delincuencia internacional que arremete en la esencia de la sociedad desde prácticas ilícitas como el lavado de dólares, el tráfico de armas y de drogas, y el tráfico ilegal de inmigrantes que desde el sur del continente americano, países asiáticos y hasta africanos, pretenden alcanzar su "sueño anhelado" en el Norte. Los graduados evidenciaron niveles de frustración en términos de reconocer que todos estos problemas vienen directamente del injusto, retrógrado e ineficiente paradigma hegemónico que subyuga al país desde épocas de la Colonia y que afectan los entornos social, político y económico, y que, favorecen de manera muy diferenciada y desigual a las instituciones y sectores élite de la sociedad ladina.

Finalmente, la denominada "modernidad" maya conlleva la consideración de que la incorporación y adaptación de tecnología a las prácticas cotidianas de personas y comunidades indígenas trae consigo una buena variedad de modificaciones en relación a prácticas previas a estados del desarrollo de estas culturas. La tecnología en sí misma, siendo uno de los productos supuestamente para compartir y crear bienestar y confort de toda la humanidad, representa para las culturas en relación de subalternidad, justamente una amenaza que acecha desde fuera, desde lo "otro". La tecnología es considerada como algo ajeno o no propio y por tanto, algo con capacidad de alineación cultural. La tecnología como un vehículo que propicia el pensamiento y como una aplicación de ciencia y conocimiento, tiene que llevar necesariamente un proceso de adaptación hacia lo interno de las culturas locales en situación marginal.

En este sentido, podrían ser más eficientes las culturas locales en producir sus muy particulares resultados y desarrollos culturales que pudieran ser compartidos con el mundo exterior tendiente a lo globalizante.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Los graduados indígenas (70% de entrevistados) de estos programas reconocieron que modernidad significa cambios. Ellos aseguran, en esta línea, que los cambios no son aisladamente impuestos por las fuerzas de la globalización y la estandarización. Ellos subrayan que sus comunidades y culturas no son recipiendarios pasivos de la modernidad. Si es que van a suscitarse y a aceptarse e incorporarse cambios en sus tradiciones y costumbres que han sido determinadas por sí mismos, también sarán ellos quienes decidirán dónde, cómo y cuándo tomarán ventaja y aprovecharán cualquiera de las mejoras propuestas en el mundo. Ellos, asimismo, determinarán, la forma más conveniente a través de la cual estas mejoras habrán de ser adaptadas y apropiadas para mejorar la productividad y sostenibilidad de sus culturas. Los graduados mayas ven la modernidad como algo deseable que puede brindar mejores condiciones de vida. La modernidad es necesaria para reconciliar culturas diferentes y creativamente enriquecer el desenvolvimiento del intelecto humano y la evolución física hacia estadios con más y mejores opciones y condiciones de vida. De cualquier otra forma, si la modernidad implicara —como parece— otra manera hegemónica de dominación y subyugación, entonces seguramente propiciará un mundo cerrado que se circunscribirá a reforzar preexistentes dicotomías separadas caracterizadas por la hegemonía y la subordinación.

Los graduados reconocieron (75%) igualmente que la modernidad también significa algo más allá de ser considerada como una amenaza permanente a sus culturas. En términos de adaptación ventajosa y su participación a nivel global, están muy claros de que la educación de calidad significa el único medio apropiado para alcanzar la modernidad. Cuando ellos condicionan esta aseveración basados únicamente en su propia experiencia de educación universitaria, ellos se han observado a sí mismos en su situación previa a haber accedido a la academia; Y así también han analizado la forma en que perciben sus logros alcanzados y las mejoras obtenidos en sus propios estilos de vida. También han notado el impacto trascendental que ha acontecido en el seno de sus familias y comunidades. Estos cambios han sido, ellos lo reconocen, sumamente importantes en términos de preocupaciones y necesidades educativas. En este

sentido, reconocen igualmente que ninguno de sus más cercanos parientes se atrevería a abandonar los estudios escolares o a tener algún miembro en condiciones de analfabetismo. Los graduados indígenas se convirtieron en modelos naturales de los niños y jóvenes de sus familias quienes ahora visualizan sus objetivos y deseos de crecimiento personal desde realizaciones en la educación formal, más allá del nivel secundario de estudios. Al hablar acerca de asistir a las universidades y obtener sus títulos profesionales se ha ido convirtiendo en un tema común entre miembros de familias indígenas. Tal actitud y disposición favorable hacia el tema educativo se ha convertido en un fenómeno frecuente hacia lo interno de los hogares de los casi 2000 profesionales graduados de los programas de PRODIPMA y EDUMAYA.

De acuerdo con la información clave que ha sido comprendida y documentada a partir de las experiencias reales y que han sido compartidas por las personas graduadas de estos dos programas, precisamente basadas en lo que los profesionales indígenas describen sobre lo acontecido mientras estaban llevando a cabo sus programas académicos, y de las que hacen referencia en términos de haber producido una influencia de duración permanente en sus vidas. Mientras estas personas estaban en procesos de cambio y evolución a través de sus programas de educación superior, fueron madurando y alcanzando dimensiones personales de conocimiento, métodos de estudio y trabajo académico, y, el sentido de personal de profesionalismo. En el nivel personal, y como participante en la dirección de algunos componentes de los proyectos EDUMAYA y PRODIPMA, además de la visión como antropólogo que ha conocido y documentado diversas etapas de las experiencias de los becarios indígenas de estos programas, especialmente en los niveles de impacto psicológico, gnoseológico y cultural que pudieron haber experimentado y reconocen los graduados después de más de 15 años de haber concluido sus programas, en algunos casos; y 4 ó 5 años, en otros, tales elementos y evidencias recopiladas me permiten visualizar a este grupo selecto de profesionales indígenas realizando tanto funciones con impactos durables como cualitativos en las familias y comunidades indígenas de las que provienen.

Estas personas han estado jugando roles cruciales como modelos de personas admiradas y a ser imitadas por sus comunidades y especialmente por la niñez y adolescencia indígenas. Sin embargo, sin duda lo más importante, podemos anticiparnos y visualizar qué cambios sustanciales van a extenderse y seguramente aparecerán y tomarán el lugar que históricamente les corresponde dentro de la vida política, social, económica y cultural de Guatemala. Estos cambios van a se impulsados por estas generaciones de profesionales mayas formados con buena calidad académica y mejor amor por sus culturas e idiomas. Estas están ya siendo personas que ayudarán a generar un paradigma de nación mucho más balanceado, justo y dignificante, respetuoso de la diversidad a partir de las prácticas interculturales cada vez más extendidas entre amplios sectores de población y que se concretarán en grandes consensos nacionales.

Saberes otros e interculturalidad

Luis Fernando Sarango M.[1]

Introducción

"Quien escribe teje; texto proviene del latín *textum,* que significa tejido; con hilos de palabras vamos diciendo, con hilos de tiempo vamos viviendo; los textos son como nosotros, tejidos que andan". E. Galeano. (Grabación CD).

En la historia de la humanidad, primero los pueblos han soñado, se han hecho ilusiones, se han formulado utopías. ¿Qué pueblo indígena o no indígena no ha soñado con un mejor porvenir, con mejorar sus condiciones de vida, con tener una vida digna, con vivir bien?

Luego y con la perseverancia diaria de la lucha, estos mismos pueblos han sido protagonistas de muchos cambios sociales que antes parecían impensables siquiera, por no decir imposibles. Los cambios lo han hecho los pueblos con la luz de sus sueños y de sus utopías.

A los 517 años de la invasión ibérica, los sueños de las naciones originarias que han sido históricamente invisibilizados y deliberadamente ignorados, al parecer están próximos a producir cambios

[1] Saraguro de la nacionalidad Kichwa del Ecuador. Rector de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi".

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

profundos en el pensamiento de los hombres y mujeres de Nuestra América. La característica principal de estos cambios que se avecinan, tiene que ver con la recuperación de la identidad "Latinoamericana" para proyectarla al planeta como alternativa de vida ante la catástrofe civilizatoria en el que nos encontramos.

En la minka de nuestros pueblos por asumir con humildad el protagonismo de estos cambios, es necesario que la academia, las Instituciones de Educación Superior, sus directivos, sus investigadores, los estudiantes y toda la comunidad universitaria asuma suma también un papel protagónico. Jugar este papel protagónico solamente será posible rompiendo la vigencia de una epistemología foránea, descolonizando la ciencia y la educación y, revitalizando – sin prejuicio colonialista alguno – nuestros saberes originarios.

La ruptura epistemológica

Año 1996. Los entonces diputados de la república compañeros Luis Macas y Leonidas Iza, conforman un equipo técnico integrado por indígenas y no indígenas con el objetivo principal de redactar la propuesta de creación de la universidad.

La primera propuesta escrita fue nada más y nada menos que la reproducción filosófica y estructural de una universidad común y corriente, de la universidad prooccidental, de aquellas vigentes en el estado ecuatoriano. Así fue presentada originalmente al entones Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP).

Este tipo de propuesta, causó muchas reacciones encontradas de los dirigentes de las organizaciones de base, de las organizaciones regionales y nacional. El argumento de fondo consistía en que si bien ya existen demasiadas universidades con pensamiento occidental, que ganaría el movimiento indígena creando una nueva universidad con el mismo pensamiento occidental?.

Bajo esta polémica como premisa, los promotores de la creación de la universidad liderada por Luis Macas, Leonidas Iza y otros, planifican discutir este tema en sendos seminarios talleres a los cuales se les denominó "Minka de Pensamiento", a estos fueron invitados

varios pensadores indígenas, no indígenas, líderes y lideresas, tanto desde lo nacional como internacional.

La "Minka de Pensamiento", se inicia en el año 1997 y hasta hoy no ha terminado. Los invitados a participar en esta minka, debieron encontrar la salida a interrogantes claves que saltaron a la mesa de discusiones y estas, entre otras, fueron:

1. Según el pensamiento occidental, para construir una epistemología, debe existir un pensamiento desarrollado, teorizado y por escrito. Si el pensamiento indígena al parecer carece de suficiente bibliografía y de connotados teóricos, ¿cómo se puede construir entonces un nuevo pensamiento?
2. El movimiento indígena, ha planteado su inconformidad con el pensamiento occidental y es más, ha planteado una ruptura epistémica con el mismo para dar a conocer su propia cosmovisión como aporte a la humanidad. Si nos encontramos en una época donde se han terminado las utopías y los pueblos y nacionalidades indígenas apenas somos considerados como subculturas, ¿qué esperanzas tenemos de ser escuchados en el mundo?

Las respuestas fueron contundentes: A la primera interrogante, nuestros mayores especialmente, nos dijeron que los jóvenes como producto de una educación occidental, quieren cumplir al pie de la letra lo que ella dice. Por eso quieren teoría y por escrito, quieren bibliografía y connotados teóricos. Todos los pueblos del mundo poseen sabiduría, tienen su propia cosmovisión y filosofía, poseen principios y categorías, sus propios sistemas de escritura o pueden ser como el caso nuestro "ágrafos" pero con leguaje simbólico.

A la segunda interrogante: Que somos pueblos originarios que preexistimos a la invasión de occidente y a la configuración del estado nación. Como depositarios de diversas sabidurías originarias, es nuestro deber aportar a la humanidad con nuestros sueños de construir una nueva sociedad, la sociedad intercultural.

Finalmente, obtuvimos un documento que fue editado y publicado con el auspicio de UNESCO Ecuador, en el año 2004, en tres idio-

mas: kichwa, español e inglés. El libro se llama: Sumak Yachaypi, Alli Kawsaypipash Yachakuna.Esta es nuestra propuesta filosófica y pedagógica de la Universidad Intercultural "Amawtay Wasi", que en fin de cuentas es y será el referente que señala nuestro horizonte. (Universidad Intercultural Amawaty Wasi; 2004a).

La universidad o el reto de la pluriversidad

"Se denomina universidad (del latín *universitas*, -*atis*), al establecimiento o conjunto de unidades educacionales dedicadas a la enseñanza superior y la investigación. La universidad otorga grados académicos y títulos profesionales. Surgidas en la Antigüedad, adoptaron su nombre en la Edad Media europea y se difundieron mundialmente junto al proceso de expansión mundial de las potencias europeas.

En la actualidad existen diversos modelos de universidades, como la islámica, la inglesa, la francesa, la española, la estadounidense, la alemana, la latinoamericana, la japonesa, la china, etc., de acuerdo a las tradiciones de las diferentes culturas y universidades.

Universidad de Hunan en China. En China aparecieron los primeros centros de altos estudios de la historia. Muchas de las civilizaciones antiguas han tenido centros de altos estudios. En China se encuentra la más antigua universidad registrada, la Escuela Superior (Shang Hsiang) imperial durante el período Yu (2257 a. C. - 2208 a. C.). La actual Universidad de Nanjing remonta su origen a la Academia Central Imperial de Nanking, fundada en el año 258, y la Universidad de Hunan (Changsha) guarda una continuidad innegable, incluso geográfica, con la histórica Academia Yuelu, fundada en el año 976.

La Universidad de Takshashila, fundada en Taxila (Pakistán) alrededor del siglo VII a. C., entregaba títulos de graduación. La Universidad de Nalanda, fundada en Bihar (India), alrededor del siglo V a. C., también entregaba títulos académicos y organizaba cursos de post-grado. En Grecia, Platón fundó la Academia en el año 387 a. C.

Las universidades persas y árabes

Son las universidades persas y árabes las que, al parecer, iniciaron el proceso que dio origen a la universidad moderna. Durante el siglo IV y finales del V funcionaron las famosas Escuelas de Edesa y Nísibis, fundadas por sirios cristianos (nestorianos), organizadas como comunidades de maestros, y dedicadas a la exégesis bíblica. En 489, los cristianos nestorianos fueron expulsados del Imperio Bizantino, por lo que éstos, liderados por Nestorio, Patriarca de Jerusalén, deciden trasladarse a Persia, donde fueron bien recibidos y establecieron la Escuela de Medicina de Gondishapur, que sería famosa en todo el mundo.

Poco después, en 529, Justiniano I cerró la Academia de Atenas, para lograr la unidad religiosa en los centros de estudios en el Imperio Romano. Entre 637 y 651 los musulmanes árabes derrotaron al Imperio Persa de los sasánidas y se apoderaron de Gondishapur. A finales del siglo VIII la Escuela de Gondishapur se trasladó a Bagdad, donde se reorganizaría como el *Bayt al Hikma*, "la Casa de la Sabiduría", para traducir las obras científicas de médicos y filósofos griegos como Aristóteles, Hipócrates, Galeno y Dioscórides.

Durante el siglo VIII aparecieron también los hospitales que se vincularían estrechamente con las escuelas de medicina, terminando por definir un modelo empirista, laico, tolerante y riguroso de universidad, el cual daría fama mundial a dichos establecimientos, e impactarían en el modelo de las primeras universidades europeas.

Existen registros sobre los estrictos exámenes y numerosos cursos que los estudiantes de la Escuela de Medicina de El Cairo tenían que aprobar para quedar autorizados a ejercer la medicina.

El nuevo modelo adoptado por las universidades árabes y persas se caracterizó por el rigor en el estudio, y muy especialmente por la investigación y la enseñanza de la medicina. Este modelo dio origen al *college*, característico del sistema de altos estudios estadounidense, e inspiró el surgimiento de la universidad moderna en Europa. Algunas de las más famosas universidades árabes y persas antiguas fueron:

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

- Universidad de Bagdad (*Bayt al Hikma*, fundada a fines del siglo VIII): allí enseñó e investigó el famoso sabio Al-Razi (Rhazes) (865-925).
- Universidad de Córdoba (España, fundada en el siglo VIII): allí enseñó e investigó Abulcasis (936 d. C.)
- Universidad de Samarcanda: contaba con un importante observatorio.
- Universidad al-Karaouine en Fez (Marruecos): fundada en 859, aún en actividad. Allí ensañaron Maimónides, Al-Idrisi y Hasan bin Muhammed al-Wazzan al-Fasi (León el Africano), entre otros.
- Universidad de Damasco: en 1158, con la fundación de la Escuela de Medicina, se convirtió en el centro científico de Siria.
- Universidad de El Cairo (Al-Azhar, fundada en 988): allí enseñaron Maimónides (1135-1204), Ibn Jaldún (1332-1406), entre otros. Ha continuado funcionando ininterrumpidamente hasta nuestros días.
- Universidad de Salerno (Italia, fundada en el siglo X): modelo directo de muchas de las universidades europeas existentes en la actualidad.

A fines de la Edad Media, la cultura islámica también difundió la universidad en el África subsahariana, de la mano con el proceso de expansión del Islam, como las fundadas en el Reino de Songhai, con capitales en Gao y Tombuctú.

Las universidades árabes comienzan a decaer cuando Córdoba cae en poder de los castellanos en 1236, y Bagdad cae en poder de los mongoles en 1258. Sin embargo ello no impidió que allí apareciera Ibn Jaldún (1332-1406), definido como el primer sociólogo de la historia y profesor de las universidades al-Karaouine y al-Azhar.

En la lista de las universidades más antiguas existentes en la actualidad figuran las universidades al-Karaouine, en la ciudad de Fez (Marruecos), fundada en 859, la de Hunan (Changsha, China), fundada en 976 y la de Al-Azhar (El Cairo, Egipto), fundada en 988, pero son la gran cantidad de universidades europeas cristianas fundadas entre los siglos XI y XV las que sentaron las bases del modelo europeo de

universidad que será difundido a todo el mundo con el proceso de expansión mundial de las potencias europeas a partir de la llegada de Cristóbal Colón a América". (http://es.wikipendia.org, 2009).

La Universidad latinoamericana, es una herencia de las universidades españolas que una vez culminada la invasión se fueron fundando al amparo de las órdenes religiosas católicas romanas. Este modelo de Universidad fue implantado sin ninguna modificación con el presupuesto de que en la llamada América no existía absolutamente nada.

La Universidad en América, como era de esperarse, fue de la elite que la gobernaba de forma casi exclusiva. Por ejemplo en el Ecuador, el tan mencionado Eugenio de Santa Cruz y Espejo, recordado como el precursor de la "independencia" en realidad se llamó José Chushig cuyo apellido en Kichwa significa Lechuza. La historia oficial oculta que José Chushig tuvo que cambiar sus nombres y apellidos para poder ingresar a la Universidad de ese entonces a inicios de 1800.

En el contexto de los estados Plurinacionales e Interculturales en Nuestra América. En el contexto de una visión plural y diversa inclusive del mundo, la Universidad como concepto y como proyecto, ya no tiene futuro. Como la materialización del otro mundo posible, lo mas seguro es que todos estemos pensando en cómo asumir el reto de construir un espacio nuevo para la academia, donde todos tengamos asidero y tolerancia, donde todos confluyamos de igual a igual, tanto como individuos y como colectivos y ese espacio parece ser la Pluriversidad.

¿Modelo pedagógico nuevo u originario?

En la tarea de construir las instituciones propias de educación como en nuestro caso la universidad, se hace necesaria la construcción o reconstrucción de una epistemología propia que explique la lógica de nuestras formas propias de aprender o del enseñarse, la RUNAGOGIA. Esto para los mestizos, ciertamente puede resultar nuevo, es nuevo; pero para las nacionalidades y pueblos indígenas viene ha ser la sistematización de las categorías y principios de su cosmovisión originaria.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Método del enseñarse

La propuesta pedagógica de la UIAW, se basa en la formulación de *Cuestiones Problémicas Simbólicas Relaciónales,* para generar los aprendizajes las mismas que recogen en forma explicita los problemas de la realidad local, regional y nacional. Trabajamos en base a un método llamado Vivencial – Simbólico - Relacional, que contempla cuatro momentos:

- Construyendo e imitando: vivenciando y experienciando. Desarrolla una adecuada forma de observación, mediante la vivencia y experiencia directa con las comunidades.
- Recuperando y reencantando: observando reflexivamente. Apunta a la necesidad de sistematizar y reflexionar lo vivenciado, lo experienciado, a fin de motivar la recuperación de la experiencia.
- Significando y resignificando: conceptualizando y teorizando. Se propone significar y resignificar lo vivenciado, de tal manera de lograr una aproximación reflexiva a lo que estamos trabajando.
- Involucrándonos y comprometiéndonos: aplicando y experimentando. Tiene como finalidad cerrar el ciclo y se propone que el estudiante se involucre y comprometa con lo que está haciendo, la idea es aplicar lo aprendido, experimentar a fin de evaluar su utilidad y potencialidad.

Niveles del enseñarse

Nos referimos a los niveles del aprendizaje académico de los estudiantes de la UIAW.

Se caracterizan por su orientación hacia la formación de profesionales y técnicos, articulado a través de procesos de investigación y emprendimientos productivos y/o de servicios de diversa índole en que las/los estudiantes pasan por los siguientes ámbitos:

I. Aprender a pensar haciendo comunitariamente (dos semestres), en que las/los estudiantes construyen, plantean y re-

suelven problemas de baja complejidad en los campos de sus respectivos intereses, permitiendo al estudiante tener un adecuado conocimiento de la Universidad y de la carrera a fin de tomar decisiones sobre la misma;

II. Aprender a aprender (cuatro semestres), en que las/los estudiantes construyen, plantean y resuelven problemas de mediana complejidad relativos a su campos profesional, desarrollando una pasión por su carrera y su capacidad de aprender a aprender;

III. Aprender a desaprender y a reaprender (dos semestres), en el que las/los estudiantes construyen, plantean y resuelven problemas de mediana complejidad, en la cual sus habilidades en los campos investigativo y laboral son altamente significativos, marcando el rumbo de su competencia profesional;

IV. Aprender a emprender (dos semestres) es el ámbito en que las/los estudiantes construyen, plantean y resuelven problemas de alta complejidad correspondiente al trabajo de sus tesis, desarrollan propuestas futuras reales y viables y, se preparan para el postgrado y desarrollar actitudes proactivas, articulados a los campos profesional, investigativo, empresarial y social; y

V. Aprender a aprender a ser por toda la vida es el ámbito final de postgrado, en que las/los estudiantes construyen, plantean y resuelven problemas de alta complejidad, consolidan actitudes proactivas en sus reflexiones e intervenciones y su articulación con el campo profesional, investigativo, emprendedor y social es de carácter eminentemente proactivo e innovador, construyendo propuestas reales y viables en los campos de su interés. Su duración es variable en relación al grado a obtener: diplomado superior, especialización, maestría o doctorado.

Ámbitos del enseñarse

El proceso de aprendizaje contempla el entretejido de cuatro ámbitos que articulan el conjunto de la formación y que se expresan en créditos que conforman la carrera:

El ámbito de las redes conversacionales, denominado Conversatorios, es el lugar de la formación en el "lenguajeo", en el diálogo, el

debate, el intercambio de ideas, del calor cultural, de los espacios de encuentro, disenso y concertación; enfrentará a los participantes de las diversas investigaciones y emprendimientos comunitarios por plantear y debatir sobre la configuración de los respectivos procesos de aprendizaje.

El ámbito articulador o eje del proceso formativo es la del trabajo de Investigaciones, en base a resolver problemas de diversa complejidad, potencializa las capacidades para problematizar, enfrentar problemas e investigaciones en los diversos campos del saber y saber hacer, con valores y actitud bioética. Se trabajarán problemas e investigaciones de baja, mediana y alta complejidad según el nivel y el proceso del cursante, es la de mayor peso relativo y en la cual se pone mucho énfasis en los semestres superiores.

El ámbito de los emprendimientos comunitarios, esto es de la formación emprendedora con carácter comunitario, que permite entre otros aspectos realizar prácticas comunitarias, también de mediano peso relativo; es la del servicio, del contacto de los cursantes con las comunidades locales, tanto para compartir y aplicar conocimientos como para la práctica profesional. Los cursantes deberán contemplar un número de créditos determinados por semestre para cumplir con este requisito de formación. Estas prácticas están articuladas a los proyectos de investigación.

El eje formativo basado en módulos reflexivos, es el del caldo de cultivo, de la constelación de seminarios, eventos, talleres, laboratorios, entre otros, consideradas de apoyo para la resolución de problemas y los emprendimientos comunitarios, son de mediano peso relativo; contemplarán dos niveles: los de carácter general que serán obligatorios para todos los cursantes y los de carácter específico que serán cursados por quienes se adscriban a un determinado Centro del Saber; los que son considerados específicos para unos podrán ser considerados optativos para otros. Los módulos tendrán un doble carácter, unos se desarrollarán de manera presencial (70%) y otros de orden virtual (30%).

Ciclos para lograr un buen enseñarse

Se refiere a los tres ciclos del enseñarse.

- Runa Yachay: Ciclo del enseñarse ancestral (semestres 1–2 y 3)
- Shuktak Yachay: Ciclo del enseñarse occidental (semestres 4–5 y 6)
- Yachay Pura: Ciclo del enseñarse intercultural (semestres 7–8 y 9 y 10)

"El camino del enseñarse intercultural considera tres grandes ciclos: el Runa Yachay o ciclo de formación predominante en las Ciencias Ancestrales, comprende el ámbito del Aprender a Pensar Haciendo Comunitariamente y parte del ámbito del Aprender a Aprender; el Shuktak Yachaykuna o ciclo de formación predominante en las Ciencias Occidentales, comprende el ámbito del Aprender a Aprender y parte del ámbito del Aprender a Desaprender y Reaprender; y, el Yachaykuna Pura o ciclo de la interculturalidad o dialogo de saberes, que comprende parte del ámbito del Aprender a Desaprender y Reaprender y el ámbito del Aprender a Emprender". (García, s/f).

La descolonización de la ciencia y de la educación

Cuando hablamos de *descolonizar* la ciencia y la educación, no se trata solamente inventar teorías, desarrollar discursos, contenidos traducidos, copias o adaptaciones hechas a las realidades de los pueblos originarios de lógicas extrañas impuestas a sangre y fuego desde 1492. Tampoco se refiere a que el movimiento indígena por intermedio de sus intelectuales tomen la conducción del conocimiento a partir de su formación prooccidental que niega e invisibiliza el aporte que han brindado a la humanidad las civilizaciones originarias que se desarrollaron antes de la llegada de los castellanos.

Este hecho significaría continuar aceptando lo peor, es decir, permitir que se enajenen nuestros conocimientos por el simple hecho que dicen que son "primitivos y tribales", siguiendo la lógica de

la sociología occidental. Significaría también, sostener de manera cómplice el colonialismo de la ciencia y de la educación que afecta hoy en día a toda América y a los pueblos indígenas en particular.

Como en toda invasión o llamada también "conquista" fue necesario escudarse en un dios para que se justifiquen los excesos cometidos en el trabajo de expandir los dominios y los mercados. Y aquí, vale pena resaltar el triste papel que ha jugado la religión católica, apostólica y romana bendiciendo las masacres, justificando el saqueo del oro y la plata, repartiendo dominios a los reyes de España y Portugal, en fin, apartándose de sus principios que dice profesar con el pretexto de "cristianizar".

Este hecho de imposición de filosofías extrañas para dominar, además de estar vigente, se ha generalizado ahora a escala planetaria cuya esencia constituye el neoliberalismo con el sutil pretexto de la globalización. En la actualidad se han refinado los métodos, usan la alta tecnología de la información y comunicación para convencer, imponer y vender; han sometido a condiciones de dependencia peores que en la colonia española a una serie de países que ellos llaman "en vías de desarrollo", a sabiendas que su destino es el eterno subdesarrollo. La neocolonización actual no es solamente de los estados subordinados, es el sometimiento sistemático de todos los habitantes del planeta previamente reducidos a consumidores e indigentes, mediante la campaña de la "globalización", para cuyo objeto utilizan el espejismo del "desarrollo".

La colonización es un proceso económico, político, social y religioso de sometimiento forzado, depredación, liquidación y genocidio de nuestros pueblos, así como de imposición cultural y de valores a los pueblos que sobreviven para apropiarse de sus recursos y consolidar un dominio geopolítico. Lleva una época de 516 años, con un acontecimiento de supuesta independencia en el siglo XIX.

Antes de que hayan visos de conclusión de esta era nefasta, los objetivos y métodos colonizadores se han refinado y se han acentuado, por lo que creemos que ha llegado la hora de emprender un verdadero proceso de descolonización que empiece por recuperar nuestros saberes, nuestras propias visiones del mundo, nuestra

formas de educación propia, nuestra ciencia, y todo ello, por la vía de los procesos educativos autónomos y propios. (Universidad Intercultural Amawtay Wasi; 2006).

El buen vivir comunitario

El viejo paradigma de "desarrollo" se ha impuesto a otras formas de ver el mundo, a otras formas de concebir el bienestar, la vida digna, de vivir en armonía y en comunidad.

El paradigma de "desarrollo" que lleva implícito los conceptos de evolución, civilización, homogenización y progreso se impuso en América a partir de la llegada de Cristóbal Colón. Lleva implícito además el concepto racista de superioridad del hombre blanco, quien ha sido exaltado por varios teóricos de pensamiento occidental, como el único capaz de liderar a otras rasas inferiores hasta ver realizada a perfección la utopía capitalista.

> la visión occidental del desarrollo o del progreso no solo implica la consolidación de una racionalidad totalizante y que intenta borrar de la memoria y por consiguiente de la historia las otras visiones de sociedad sino que, fundamentalmente, propone una visión unilineal con un ethos que debe ser alcanzado a cualquier costo. Además de ello, es el hombre blanco quién debe lograr ese anhelado proyecto de civilización aunque sea a costa de los demás seres humanos. (Patzi, 2008).

En la historia de la humanidad la visión hegemónica del llamado "desarrollo" se centró primeramente en resaltar la acumulación de bienes, tesoros, colonias y por tanto la expansión del mercado, luego en la capacidad de ciertas naciones modernas que entraron en la industrialización, finalmente en aquellas denominadas "súper potencias" con poderío más militar que económico, que imponen su forma de ver el mundo a los pueblos que pretenden ser diferentes.

Las políticas de desarrollo que se han venido ejecutando y que se ejecutan hasta hoy, no han sido ante todo éticas frente a las demandas reales de los supuestamente atendidos. Los "objetos"

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

del desarrollo que en este caso son la mayoría de los segmentos sociales empobrecidos o que viven en estado de indigencia, hasta hoy no han logrado mejorar sus condiciones de vida en contradicción con los indicadores económicos que elaboran los estados para demostrar el avance de su desarrollo.

Las políticas de desarrollo con una visión unilineal, prooccidental y racista, implementados en los Pueblos Indígenas por ejemplo, han fracasado. Vasta mirar los resultados reales de los llamados proyectos de "desarrollo" que solo han llevado a un irresponsable endeudamiento externo, a un despilfarro de los recursos económicos, a la fractura y/o desaparición de las organizaciones originarias, a la agudización de la pobreza e indigencia y a un paternalismo sin límites que anula la creatividad y destruye definitivamente las formas horizontales de relación y supervivencia de estos pueblos.

Pero, ¿acaso los diversos pueblos originarios de Nuestra América han buscado y buscan aún el "desarrollo" entendido en la visión de occidente?. Nos encontramos con que no. Definitivamente no. Es otro paradigma, es otra visión histórica diferente que tienen los pueblos indígenas al momento de buscar el bienestar, la vida plena, la vida en armonía entre lo espiritual y lo material, la vida sin mal; en el que no se mide su avance mediante estadísticas, en el que no se compite entre individuos, sino, en el que se mide su avance en el bienestar armónico colectivo, en el bienestar horizontal de la comunidad.

Por ello, fue necesario entonces, rescatar y sustentar el Sumak Kawsay[2] o Buen Vivir Comunitario y contribuir a la humanidad como un aporte de los pueblos indígenas en su lucha por demostrar que hay un pensamiento alternativo al hegemónico y forzosamente impuesto y que cada pueblo tiene su filosofía, su cosmovisión, su forma de ver el mundo y que por lo tanto debe ser respetado.

[2] Todo el Capítulo Segundo de la actual Constitución de la República que comprende 22 artículos, han sido agrupados como Derechos del Buen Vivir. Esperemos que esta expresión se sea un hecho más de simple expropiación que ha caracterizado a los estados modernos donde habitan pueblos originarios.

Hacia un nuevo paradigma de educacion

En Abya Yala y América Latina en particular, existe un paradigma de la educación que está vigente, pero que ante todo, es impuesto a título de oficial y civilizado a despecho de una multitud de realidades, distintas entre sí pero comunes en sus raíces milenarias.

¿Qué es en definitiva un paradigma? Al paradigma se le entiende como un ejemplo a seguir, algo ejemplar que se distingue de los demás, que sin duda se ha convertido en un modelo pero que siempre debió ser el producto de una selección de todos y mas no el de una sutil imposición usando los avances de los medios de comunicación.

Podemos decir que en el mundo globalizado actual, el paradigma de la educación se proyecta desde los países súper desarrollados. Estos tienen la capacidad ante todo económica para impulsar y desarrollar las investigaciones más urgentes que permitan mantener su status quo, de potencias mundiales, frente a una mayoría de países empobrecidos o "en vías de desarrollo" que en fin de cuentas constituyen la razón o la condición para que los súper desarrollados existan.

Si en el mundo actual la lucha implacable por la hegemonía de los mercados mundiales es la primera regla para la existencia de los ricos, entonces no se puede descartar el uso de la fuerza para imponer sus designios y lo que es más, es permitido crear guerras innecesarias para que la industria bélica sea rentable y en fin el tema de la investigación siga estando al servicio primero de la guerra y luego después al servicio de la vida.

Ubicándonos entonces en este mapa de intereses por demás desigual, dentro del cual los pueblos y nacionalidades Indígenas subsisten en la base de la pirámide como dijera Monseñor Leonidas Proaño, como "los mas pobres entre los pobres"; no deja de ser una afrenta exageradamente atrevida el que los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador por medio de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas - Amawtay Wasi propongan ahora un nuevo paradigma de educación.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Pero cuales son las bases de este paradigma para que los detractores gratuitos e interesados no digan que una ves más, esta es una idea sin fundamento alguno?. Podemos describir muchísimos argumentos empezando por los históricos hasta hoy invisibilizados y podemos demostrar en la práctica que las pedagogías indígenas siempre estuvieron vivas, históricamente continuas.

Y es que la vida misma es educación. Si nos caracterizamos por tener una historia distinta a la oficialmente conocida, nuestras formas de vida y nuestras ideas que trascienden lo meramente material y mercantilista del mundo globalizado actual, y si hemos demostrado al mundo que no existe lo homogéneo y que este desesperado intento de uniformizar al mundo constituye una condición para el dominio; pues bien podemos decir que los pueblos milenarios, aquellos que preexistieron a los estados naciones hoy fracasados, ofrecen a la humanidad otro paradigma de educación, con su propia lógica, con sus propios objetivos, con su forma de evaluación, con su propio método pensado como camino y con una gama de modalidades.

Se trata de un nuevo paradigma de educación en el que ya no hay objetos de educación, donde su relación es de sujeto a sujeto, construido comunitariamente, practicado por todos y evaluado por sus mismos actores. (Universidad Intercultural "Amawtay Wasi"; 2005).

Bibliografía

García, Jorge, "La Educación del enseñarse", Documento de discusión interna Quito, UIAW, s/f

Patzi, Félix, "Modelos de vida de las sociedades indígenas", mimeografiado, casos: Maya, Quechua, Aymara, Guaraní, Mapuches, Miskitu y Kuna, La Paz, 2008.

Universidad Intercultural "Amawtay Wasi", *Aprender en la sabiduría y el buen vivir / Sumak Yachaypi Alli Kawsaypipash Yachaikuna / Learning Wisdom and the Good Way to Live*, Quito, 2004a (Colección Amawta Runakunapak Yachay ARI, núm. 1).

Sarango, Luis Fernando, "Comunidades de aprendizaje", propuesta, Vicerrectorado Académico e Investigación, Quito, 2004b.
——, "Hacia un nuevo paradigma de educación", en el *Boletín Digital* núm. 3, diciembre 2005, Quito: www.amawtaywasi.edu.ec
——, "Descolonización de la ciencia y la educación", en el *Boletín Digital*, núm. 6, septiembre 2006, Quito: www.amawtaywasi.edu.ec
http://es.wikipedia.org/wiki/Universidad

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Una experiencia de formación intercultural en Argentina[1]

Beatriz Gualdieri [2]

"*[este espacio] es un empuje más para seguir, para darse cuenta qué es lo que se tiene para compartir … así se da la reciprocidad en la práctica*".[3]

Esta comunicación parte de una experiencia de intervención en la realidad educativa que realizamos desde 2003, en el marco de la Extensión Universitaria, en un proyecto integrado y dialéctico que entreteje extensión, investigación y docencia desde la educación superior.

La extensión universitaria constituye el eje de nuestras actividades en el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA), como se explicita más adelante. Simultáneamente, y respondiendo al incipiente desarrollo alcanzado en Argentina por la implementación y el análisis de las condiciones concretas de la realidad en que se inserta la llamada "educación intercultural", acompañamos las acciones de extensión con investigaciones que procuran sistematizar los conocimientos y experiencias de los diversos actores reales de la educación[4]. Cabe señalar que en nuestro país recién

---

1 El presente trabajo recupera debates, experiencias y producciones compartidas con las/los integrantes del Espacio Colectivo *Alfar: para pensar-hacer desde las identidades*.

2 Docente. Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján (Argentina).

3 MKTC, durante la evaluación del curso "Educación Intercultural II", 11.06.06.

4 Véase, por ejemplo, el Informe *Educación y multiculturalidad. Formación de coordinadores, ajuste curricular y diseño de materiales.* presentado al PROVIDA-Programa de Calidad de Vida y Desarrollo Económico Social, Ministerio de Educación. Argentina, 2005. En: http://www.ctera.org.ar/iipmv/areas/area_identidades.htm

a partir de 2006, cuando se dicta la Ley Nacional de Educación donde se incluye la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (focalizada en los pueblos originarios[5], típicamente en contextos rurales cuando alrededor del 70% habita en zonas urbanas), cambia la perspectiva del Estado y la dimensión intercultural es institucionalmente eliminada de las políticas compensatorias creándose una Modalidad que abarca, sin embargo, solamente la educación básica. Esta realidad caracteriza el contexto en que venimos desarrollando nuestras acciones, donde la educación "intercultural" se ha venido implementando y pensando desde experiencias puntuales y dispersas, raramente desde la educación superior.

La extensión universitaria interactúa, también, con nuestras actividades de docencia, a través de la asignatura *Educación Intercultural*, fundamentalmente con la participación de los estudiantes universitarios (de Educación Inicial y de Cs. de la Educación) en espacios pedagógicos compartidos con los participantes de los cursos de extensión, así como mediante pasantías y trabajos finales de graduación. Dado que consideramos que la diversidad es inherente al propio proceso educativo, en cualquier nivel y/o ámbito, apuntamos siempre a la interacción entre los espacios de la docencia universitaria y la extensión.

Los actores involucrados

El Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA) del Departamento de Educación-Universidad Nacional de Luján (UNLU) fue creada en 1999 ante la necesidad de un espacio institucional desde donde pensar y actuar la educación considerando las especificidades que se plantean, para la práctica docente, el currículo, las políticas educativas, etc., en contextos donde coexisten conflictivamente la escuela tradicional y los pueblos originarios. Se oficializó así el trabajo que, desde 1992, se venía desarrollando in-

[5] En la Argentina, la autoidentificación como "indígena", "originario" o "aborigen" no está exenta de conflicto debido a la historia de invisibilización y marginación propia de la construcción del estado-nación. También la categoría de "descendiente" suele ser utilizada, especialmente en contextos urbanos. En este texto usamos indistintamente "indígena" y "originario".

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

formal y esporádicamente mediante la participación en instancias curriculares y acciones de extensión.

Las actividades a las que nos referiremos aquí se realizaron, inicialmente, con el Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte-Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). Desde 2007, se implementan con la participación activa e indispensable del Espacio Colectivo *Alfar: para pensar-hacer desde las identidades.* En todas las réplicas realizadas, hubo también un compromiso de corresponsabilidad de actores locales organizados (institutos de formación docente, sindicatos y mutuales docentes, organizaciones indígenas).[6]

Nuestro proyecto de extensión involucra tanto la formación docente continua, mediante cursos, como el asesoramiento, acompañamiento y apoyo a organizaciones e instituciones sociales, culturales y/o educativas, y la producción de materiales. La organización e implementación de encuentros locales y regionales en distintos lugares del país, donde se favorece el diálogo y la reflexión conjunta entre docentes, pueblos originarios y otros actores educativos, apunta a la conformación y fortalecimiento de redes para vencer el aislamiento y construir colectivamente. [7]

Los Pueblos Originarios, con sus complejas y conflictivas relaciones con la sociedad hegemónica, que se evidencian ante una institución influyente y extendida como la escuela, constituyen los actores privilegiados en nuestras acciones. Así, centramos nuestro interés en las diversas dimensiones educativas en contextos indígenas conscientes de que la educación siempre ha constituido un lugar tanto de construcción de identidades como de reproducción de hegemonía.

---

6 Para un análisis más detallado, véase: B.Gualdieri, M.J.Vázquez y M.Tomé (2008) "Educación y multiculturalidad: una experiencia de integración dialéctica entre extensión, docencia e investigación desde la Universidad Nacional de Luján" (Argentina). En: D.Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en la educación superior. Experiencias en América Latina.* Venezuela: UNESCO-IESALC.

7 Por ejemplo los encuentros realizados en las provincias de Buenos Aires (La Plata, La Matanza, Avellaneda, Quilmes, Florencio Varela, San Martín, Almirante Brown, San Miguel, Tigre, Junín, Los Toldos, Mar del Plata, Ramallo, Chivilcoy, Carmen de Patagones, Saladillo), Formosa (Formosa, Las Lomitas), Jujuy (San Salvador, Tilcara, Humahuaca), Río Negro (Bariloche), Santa Fe (Rosario), ciudad de Buenos Aires.

Sin embargo, el enfoque que asumimos excede a los Pueblos Originarios - interlocutor privilegiado para interpelar los parámetros establecidos - ya que consideramos que resulta pertinente para la sociedad en general, y la escuela en particular, inmersa en relaciones marcadas por las asimetrías entre actores sociales, que no siempre son reconocidas explícitamente y que obstaculizan la necesaria participación democrática. La propia experiencia nos muestra que las problemáticas a las que responden nuestras acciones, así como las reflexiones y propuestas que se sustentan y se construyen junto con los actores socioeducativos, no tienen naturaleza focalizada en un grupo (indígenas) y/o una dimensión (étnica), sino que abarcan a los múltiples y heterogéneos sectores sociales afectados por la organización social de la diversidad desde la hegemonía. Así, por ejemplo, docentes y otros actores sociales que trabajan con distintos tipos de colectivos (ver Cuadros 2 y 3) han encontrado en los espacios que venimos abriendo una experiencia valiosa para la revisión de sus propias prácticas identitarias.

Las necesidades y reclamos de las comunidades involucradas y de diferentes colectivos docentes constituyen el punto de partida de nuestras acciones. Es por ello que propiciamos la participación, en espacios conjuntos, de diversos destinatarios, sin exclusiones de titulación académica: docentes y otros profesionales vinculados con la educación y la cultura; militantes y dirigentes de sindicatos docentes; integrantes de pueblos originarios y otras organizaciones sociales de todo el país con inserción en el campo educativo; estudiantes de Profesorados y de Universidades Nacionales, etcétera.

El propio equipo responsable está integrado por profesionales y colaboradores con diferentes formaciones e inserciones en el sistema, y al mismo se han ido sumando, en diferentes momentos, otros especialistas que coordinaron seminarios sobre aspectos específicos.[8]

Las varias dimensiones de la diversidad sociocultural están presentes en concordancia con nuestro enfoque de trabajo centrado en

[8] Algunas temáticas tratadas: arte e identidad; la historia como indagación o manipulación; astronomía, matemáticas y cultura; migración y redes sociales; genocidios y silencio; economía social; determinación y autonomía social.

las diferencias culturales y lingüísticas a través del análisis de las condiciones sociohistóricas que las sustentan, de la confrontación de los fundamentos conceptuales sociolingüísticos, socioculturales y pedagógicos y de la investigación participativa.

La propuesta de formación

La organización, conjuntamente con la CTERA y la Mesa de Trabajo de Pueblos Originarios, del "1er. Encuentro Nacional de Educación e Identidades: Los Pueblos Originarios y la Escuela", realizado en Luján en septiembre de 2003, constituyó un primer diagnóstico integral y abarcativo (participaron más de 1.000 personas procedentes de diversos puntos geográficos de nuestro país) de las demandas y necesidades existentes en las temáticas que nos convocan.[9]

Asumimos entonces el desafío de organizar espacios explícitamente formativos que, excediendo la dimensión de los contenidos curriculares y/o la focalización en un único tipo de destinatario, buscaran reconocer y problematizar críticamente la multidimensionalidad y heterogeneidad de los contextos educativos; espacios sustentados en una continua revisión de parámetros que apunta a la "desnaturalización", imprescindible para una real interculturalidad. Para ello, nuestra propuesta de formación se apoya en un enfoque pedagógico-didáctico basado en la revisión de posturas intelectuales y experiencias acumuladas, recurriendo a lecturas problematizadoras de la realidad desde tiempos y espacios cotidianos, desde la historicidad de los sujetos, siempre diversos.

Incluimos como espacios de diagnóstico y formación no sólo a los cursos de extensión, que más abajo se describen, sino también a los diversos encuentros en los que participamos activamente en las distintas regiones del país (cf. nota 4) ya que los mismos buscan iniciar un proceso de sensibilización e instalación de la temática en diferentes contextos socioculturales.

---

9 Para mayor información, ver: B.Gualdieri (2004) Argentina: educación e identidades en debate. *Qinasay-Revista de Educación Intercultural Bilingüe*, 2. Cochabamba: PROEIB Andes-GTZ.

Central y explícitamente, las acciones de formación se concretan con la implementación de los cursos de extensión *Educación Intercultural* y *Educación Intercultural II*, acompañados paralelamente por los cursos *Formación de Coordinadores de Círculos de Reflexión* y *Conocimiento y Diagnóstico de la Diversidad*, respectivamente; y *Educación Intercultural Bilingüe,* en Formosa.[10]

Cuadro 1

Años	Cursos	Sedes
2004-2005	1. Educación intercultural 2. Formación de Coordinadores de Círculos de Reflexión	Buenos Aires
	Educación intercultural	Formosa
2005-2006	1. Educación intercultural 2. Formación de Coordinadores de Círculos de Reflexión	Buenos Aires
	Educación intercultural	Los Toldos (Bs.As.)
	3. Educación intercultural II 4. Conocimiento y diagnóstico de la diversidad	Buenos Aires
2007-2008	1. Educación intercultural 2. Formación de Coordinadores de Círculos de Reflexión	Fiske Menueo (Río Negro)
	Educación intercultural Bilingüe	Formosa
2009	1. Educación intercultural 2. Formación de Coordinadores de Círculos de Reflexión 3. Educación intercultural II 4. Conocimiento y diagnóstico de la diversidad	Neuquén

El proceso se inicia con los cursos del primer nivel, que tienen una naturaleza necesariamente introductoria al debate sobre interculturalidad y educación:

[10] Todos estos cursos son acreditados como "Cursos de extensión universitaria" por la Universidad Nacional de Luján.

a. Educación Intercultural: introducción a la temática de la llamada "educación intercultural" mediante revisiones históricas críticas en nuestro continente y país, la conformación de un cuerpo de conceptos vinculados a cultura, lenguaje e identidad, el debate alrededor de la diversidad y la hegemonía sociocultural, las respuestas institucionalizadas, etcétera. [11]
b. Formación de Coordinadores de Círculos de Reflexión: tiene una fuerte carga crítica y metodológica, alrededor de conceptos como conciencia histórica, realidad, conocimiento, teoría, subjetividad etc. Constituye la instancia de formación específica para el trabajo en Círculos.

Como continuidad, se diseñaron dos nuevos cursos de segundo nivel:

a. Educación Intercultural II: retoma un conjunto de problemáticas y conceptos presentados en el primer nivel, profundizando aspectos como las relaciones de la cultura y el lenguaje con el conocimiento y las identidades, la adquisición de lenguas, los contextos y efectos del conflicto lingüístico, las tensiones escuela-comunidad, conocimientos sociales-escolares, oralidad-escritura, los objetivos y modalidades educativos, etcétera.
b. Conocimiento y Diagnóstico de la Diversidad: busca revisar críticamente aspectos metodológicos de la investigación educativa y concepciones de la realidad sociocultural desde perspectivas que permiten construir conocimientos situados en tiempo y espacio. Se retoman, revisan y reformulan los proyectos de intervención presentados en el primer nivel.

Con el propósito de responder a las demandas de actores educativos procedentes de diferentes lugares, se optó por la metodología semipresencial: encuentros presenciales (40 horas en total) y periodos no presenciales, con trabajo tanto individual como en Círculos locales (56 horas en total).

[11] En Formosa (2007-2008) se implementó el curso *Educación Intercultural Bilingüe*, con contenidos similares aunque con mayor énfasis en la dimensión lingüística, en razón de la demanda de los participantes.

Los encuentros presenciales se realizan en una sede (cf. Cuadro 1) con la presencia del equipo responsable y el total de los participantes. Se trata de cinco encuentros intensivos, de ocho horas cada uno, donde se presentan y debaten conceptos y experiencias, se revisan ideas previas, se reflexiona colectivamente.

Los periodos no presenciales incluyen el trabajo en terreno con colectivos docentes o grupos locales, la realización de encuentros en la modalidad de Círculo de Reflexión, y la sistematización de ese trabajo. Los Círculos de Reflexión[12] son fundamentales en la propuesta en tanto espacio para reconocer colectivamente las lógicas de pensamiento y generar acciones creativas en torno a la práctica educativa. Así, promovemos la enseñanza y el aprendizaje como procesos basados en la necesidad de "sospechar" de las propias construcciones parametrales y analizar mitos, creencias y ritos que las conforman. La potencia metodológica de los Círculos ha sido significativa para sostener los periodos no presenciales, de otro modo sentidos como momentos de soledad y aislamiento.

Por otro lado, fue necesario el diseño de materiales específicos para acompañar el trabajo autónomo, intentando en los mismos contemplar las características de los destinatarios (tanto individuales como educativas y/o el origen sociocultural) y de los contextos socioculturales y lingüísticos específicos. Se vienen elaborando distintos tipos de materiales (básicamente Módulos de Actividades y bibliografías específicas), en diferentes formatos (impresos, audio, video),[13] con la finalidad de garantizar la heterogeneidad.

La adecuación a los contextos y los grupos específicos implica reajustes continuos de estos materiales: cada nueva réplica involucra la revisión y modificación metodológica, incluyendo los materiales. De esta manera evitamos la estandarización apostando a la formación situada.

[12] Propuesta desarrollada desde el Instituto de Pensamiento y Cultura para América Latina (IPECAL), de México, por el Dr. Hugo Zemelman y equipo.

[13] Cabe mencionar los videos que produjimos en este marco: (a) *Curso de extensión universitaria: Educación Intercultural Bilingüe. Lengua, cultura y educación. Formosa* (2007); (b) *Educación y multiculturalidad. Materiales audiovisuales: Cosmovisiones Mocoví, Mapuche I y II, Andina; Interculturalidad en debate* (2008).

Una dimensión estratégica de la formación es la investigación ya que nuestra propuesta incentiva la revisión de posturas intelectuales y experiencias acumuladas mediante lecturas problematizadoras que contribuyan a pensar la realidad como construida en tiempos y espacios cotidianos. Estos procesos de investigación se plasman, principalmente, en los proyectos de intervención que los participantes presentan para la evaluación final y acreditación.

Resumimos a continuación la información referida a los participantes de nuestros cursos: en total, vienen participando alrededor de 450 personas, de las cuales 45% se autoidentifica como perteneciente a un pueblo originario.[14] En los Cuadros 2 y 3 se observa la heterogeneidad presente en nuestros cursos:

Cuadro 2
Perfil de los participantes

Provincias de origen	Pertenencia étnica	Nivel educativo	Ocupación
Buenos Aires Chaco Chubut Formosa Jujuy Mendoza Neuquén Río Negro Salta Santa Fe Tucumán Ciudad de Buenos Aires (CABA)	aymara diaguita-calchaquí guaraní kolla mapuche mocoví pilagá quechua tehuelche toba-qom wichi "criollo"	Primario Secundario Terciario: maestro de grado maestro bilingüe MEMA(Formosa) ADA(Chaco) profesor enfermera Universitario	agente sanitario albañil comerciante desocupado director/vicedirector docente documentalista empleada doméstica empleado empleado público enfermera estudiante gremialista guía de turismo líder comunitario orientador indígena tapicero trabajador social tutor intercultural

[14] Ver Nota 4.

Cuadro 3
Inserción en el sistema educativo

Áreas curriculares	Niveles	Modalidades	Población atendida
lengua	inicial	Formal:	indígenas
matemática	primario	común	inmigrantes
ciencias sociales	secundario	técnica	gitanos
ciencias naturales	terciario	agrícola	niños en situación
artes plásticas	universitario	adultos	de calle
música		aborigen	niñas madres
educación física		bilingüe	"travestis"
artesanía		especial	sordos
lengua indígena		No formal	

Nuestras búsquedas: participación y diálogo

Como ya se mencionó, la inclusión y participación de múltiples y heterogéneos actores constituye una decisión intencional ya que nos permite abordar la realidad desde su diversidad constitutiva. De esta manera buscamos construir colectivamente un diálogo de conocimientos, configurando un espacio vital para repensar y generar acciones en torno a qué se hace, y porqué, en la práctica educativa, dentro y/o fuera del sistema formal.

Concebimos que el diálogo es una práctica de formación mutua que nos permite rever parámetros del sistema educativo en general, donde raramente ingresan las necesidades, reclamos y expectativas de los/las docentes, de las comunidades originarias y otros grupos socioculturales marginados, cuyas voces continúan siendo silenciadas cuando se trata del ejercicio del control sobre sus propios proyectos.

Esta "formación mutua" implica un espacio educativo donde es central la conformación de un colectivo, para lo cual es imprescindible revisar las formas de "ser parte" de ese colectivo, la naturaleza de la participación. En tal sentido, nuestra experiencia da cuenta de un conjunto de obstáculos en ese proceso. Las dificultades que observamos encuentran sus motivaciones en factores tanto externos como internos al propio proyecto. Por un lado, la práctica dentro del

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

sistema educativo formal se desarrolla normalmente en instituciones donde los roles son fijos y jerárquicos; por lo tanto, también son rígidas las posibilidades de participar de los múltiples involucrados. Por otro lado, las características innovadoras de un enfoque intercultural exigen, en el desarrollo de las acciones, una apertura en la construcción de vínculos flexibles que conduzcan a una participación efectiva.

La intención de quienes diseñamos esta experiencia fue constituir un colectivo –mediante la socialización de la propuesta- que generara el involucramiento de todos los participantes. Sin embargo, en muchos casos se evidenció insuficiente conciencia y oportunidad para sentir el proyecto como algo de lo que se es parte y en lo que se puede participar activamente: por ejemplo en la dificultad para expresar una actitud crítica y hacer observaciones y sugerencias, mostrando la exterioridad y el poco involucramiento en el proceso.

Sin embargo, es necesario señalar que la implementación de réplicas en distintas regiones del país constituye, en todos los casos, un resultado directo del proceso ya que han sido los participantes en los cursos quienes han requerido y organizado estas instancias desde sus propios espacios institucionales (p.e. cursos implementados en Formosa, Los Toldos, Neuquén). En este sentido, el proyecto ha ido siendo asumido, parcial y puntualmente, como propio por algunos participantes.

Del mismo modo, y como expresión de nuestro enfoque de diálogo horizontal y participación plena, cuidamos que las responsabilidades sean compartidas, en la medida de las posibilidades, con organizaciones y/o instituciones locales que cubren, total o parcialmente, aspectos operativos. De este modo, buscamos evitar las prácticas paternalistas, frecuentes en las acciones que involucran a los sectores más marginados de nuestra sociedad.[15]

Como estrategia para fortalecer la participación y el diálogo consideramos la centralidad de los lazos humanos, potenciando los espacios de

[15] Algunos corresponsables locales: sindicatos y asociaciones docentes de Buenos Aires, Jujuy, Formosa, Río Negro, Neuquén; institutos de formación docente de Río Negro y Buenos Aires (La Plata, La Matanza y Los Toldos); organizaciones indígenas de Formosa, Río Negro, Buenos Aires (Los Toldos), Ciudad de Buenos Aires, transprovinciales, etcétera.

convivencia -las comidas y el alojamiento, organización de momentos de expresión artística, proyección de videos, etc.- que establezcan un real encuentro entre todos, que trasciende la mera dimensión organizativa para formar parte de los propios ejes de la formación.

Apuntamos a un diálogo construido en y desde la diferencia, pues lo igual, lo homogéneo, es una ficción. Y es desde allí que interpelamos lo dado a partir de la escucha y la construcción conjunta.

Retomamos en tal sentido el pensamiento de Paulo Freire, quien pone en el centro del proceso pedagógico transformador al diálogo, a la comunicación franca y crítica que apunta a reformular de manera radical las tradicionales relaciones entre maestro y estudiante.

Asumir un proceso de formación desde esta perspectiva implica, desde luego, una mayor responsabilidad, trabajo y apertura de todas las partes. Por eso nos planteamos que éste es el primer paso en términos de la necesaria ruptura de parámetros, por parte de todos los involucrados, que conlleva el ejercicio de una interculturalidad de prácticas más que de discursos.

En nuestro caso este proceso de construcción de diálogo no ha sido tarea fácil. A las dificultades propias de la heterogeneidad de sujetos se agregó la opción por la metodología semipresencial. Sin embargo, al mismo tiempo, vimos incentivada nuestra búsqueda de nuevas estrategias que aseguraran esa comunicación necesaria. La conformación de los Círculos de Reflexión locales resultó en esto vital. Insistimos asimismo en la necesidad de diálogo, no sólo entre los sujetos, sino también entre las actividades propuestas, la bibliografía y la experiencia propia. Para ello fue necesario encarar la ruptura con la inercia en la lectura y con la reproducción de planteamientos de manera de constituir relaciones críticas.

Las decisiones socio-pedagógicas asumidas nos confrontaron con un conjunto de "obstáculos" que insistimos en revertir en "fortalezas" para los propósitos transformadores que perseguimos, ya que consideramos que nuestras propias reflexiones se ven beneficiadas y potenciadas por nuestra práctica en los contextos diversos y heterogéneos en que vivimos una interculturalidad situada.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Construcción de referentes para una propuesta educativa intercultural: Dos experiencias desde estos referentes

Ernesto Rodríguez Moncada[1]

No es que los oráculos hayan dejado de hablar: los hombres han dejado de escucharlos

Lichtenberg

El relato que habla a nombre de lo real es un mandato

Michel de Certeu

Divido mi exposición en tres apartados: 1) referentes teóricos interpretativos, 2) referentes empírico/teóricos para la formación, 3) presentación de dos propuestas: una ya realizada (experiencia con estudiantes mestizos de una escuela de psicología), y otra en proceso (diseño de un diplomado para educadores dedicados al trabajo formativo en interculturalidad.

Asumo que la perspectiva intercultural se inscribe en dos planos temporales: contemporáneo (relaciones actuales entre culturas), y el histórico (relación con el pasado: mediano y largo plazo). Con el pasado propio y con el de los otros. Este pasado, proporciona, en su interpretación, significado y sentido al presente. Como señala Michel de Certeu: "De una manera general, todo relato que cuenta 'lo que pasa' (o lo que pasó) instituye lo real, en la medida en la cual se da como la representación de una realidad (pasada)" (Certeu de, 1995:54). Quizás, para una mejor comprensión haya que recuperar la noción de *arquetipos* (Jung, 2004), para comprender a cabalidad la complejidad del simbolismo de las culturas y del lenguaje (Jung, 2002).

[1] Profesor – investigador. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal), México.

Se inscribe también en dos planos de comprensión: político y ético. Estos dos últimos con implicaciones directas hacia lo formativo (educativa y pedagógicamente); los planos temporales también tienen sus implicaciones en cuanto a lo formativo, pero de una manera no directa, atravesada por la comprensión de su acontecer. Como plantea Chartier en relación a la nueva historia cultural: "La cuestión aquí es la del proceso mediante el cual los lectores, los espectadores o los oyentes dan sentido a los textos (o las imágenes) que se apropian" (Chartier, 2005:25). Porque el sentido dado a lo apropiado, aprehendido, sienta las bases de las construcciones posteriores.

Vale preguntarnos ¿Con base en qué se han asentado las relaciones entre las culturas que ingresan en un espacio formativo determinado?, ¿qué tan consientes son los actores en dicho espacio de esas bases? Fornet-Betancourt señala que en las relaciones entre culturas las subjetividades entran en relación (Savater apunta algo similar, con referencia a la relación pedagógica), pero que esas subjetividades son heredadas, es decir, nos constituyen desde el propio nacimiento: ser sujeto es heredar subjetividad. ¿Cuál es la subjetividad heredada de la población mestiza que acude a nuestras universidades?

Los referentes teóricos

Para responder a la pregunta, sin fines conclusivos, partimos de una perspectiva hermenéutica, para la cual la interpretación es fundamental, considerando que los múltiples lenguajes mediante los cuales las culturas se expresan (escritos, visuales, icónicos, plásticos), poseen un simbolismo necesario de explicar-comprender-interpretar. Nuestro referente de análisis, la postura hermenéutica de Gadamer (2000) y Ricoeur (1995, 2001, 2002 y 2003), y la hermenéutica analógica barroca propuesta por Samuel Arriarán y Mauricio Beuchot (Arriarán, 2001; Arriarán y Beuchot, 1999; Beuchot, 1999 y 2000).

Para Gadamer: "Comprender e interpretar textos no es sólo una instancia científica, sino que pertenece con toda evidencia a la experiencia humana del mundo" (Gadamer, 2000, tomo I:23). Si

ello es así, entonces las posibilidades interpretativas en los espacios escolares tendría que ampliarse, respetando y reconociendo en mayor amplitud y profundidad conocimientos y saberes de estudiantes y profesores, pues antes de ser tales, son seres humanos con una subjetividad heredada, desde la cual interpretan los contenidos escolares. Dejar de negar los saberes no escolares es fundamental en una propuesta que se propone ser intercultural. Pero también, resulta necesario reconocer los lenguajes mediante los cuales dichos saberes pueden ser expresados. Particularmente nos interesa señalar las diferencias existentes entre la escritura y la oralidad.

Gadamer menciona que "Comprender lo que uno dice es, como ya hemos visto, ponerse de acuerdo en la cosa, no ponerse en el lugar del otro y reproducir sus vivencias" (Gadamer, 2000, tomo I:461). Mientras que Ricoeur apunta "Lo que se ha de comprender en un relato no es en primer lugar al que habla detrás del texto, sino aquello de lo que se habla, la *cosa del texto*, a saber, el tipo de mundo que la obra despliega de alguna manera delante del texto" (Ricoeur, 2002:155). Ello conlleva no arribar a la misma conclusión e interpretación respecto del texto, sino en llegar a un acuerdo sobre lo que dicho texto expresa, lo cual favorece el diálogo.

Ponerse de acuerdo en la cosa supone algo más que el simple dominio de una lengua, ya que "El problema hermenéutico no es un problema de correcto dominio de una lengua, sino del correcto acuerdo sobre un asunto, que tiene lugar en el medio del lenguaje" (Gadamer, 2000, tomo I:463). El acuerdo supone, como condición previa, el pleno dominio de la lengua que se habla, lo que implica pensar en ella y desde ella, pues el lenguaje es el medio por el cual los interlocutores pueden llegar al consenso. Sólo cuando existe acuerdo lingüístico, en virtud de hablar unos con otros, puede convertirse en problema la comprensión. Todo lo que afecta a la situación en la cual los interlocutores tratan de ponerse de acuerdo adopta un giro propiamente hermenéutico en el momento donde se trata de *comprender textos,* y la escuela es un lugar privilegiado para ello.

Ello implica dejar de pensar y creer que se aprende solamente leyendo; en nuestras escuelas aún se presenta la creencia de que los libros encierran el conocimiento, es decir, que las palabras que

se encuentran presentes en él *son conocimiento*, lo cual cierra toda posibilidad interpretativa: ya no son posturas, concepciones de mundo o ideologías las que se escriben, sino la verdad misma expresada en el lenguaje. Esto sucede con el "texto" escolar y los libros "científicos". La conclusión es "para conocer hay que leer", lo que implica que la realidad misma queda al margen, ajena a los espacios educativos. De la misma manera, la escritura implica una "traducción" de los múltiples lenguajes al lenguaje escrito: la escritura "traduce" prácticas y otros lenguajes (plástico, icónico, visual) a textos, los cuales son discutidos y analizados en las escuelas. La cuestión radica en reconocer dicha que se ha realizado una traducción, para posibilitar la explicación-comprensión-interpretación.

Por su parte, los saberes de la vida cotidiana, no presentes en los libros, son negados como conocimiento válido acerca de la realidad. Y cuando esos saberes se escriben en un libro se cosifican: saberes y lenguas tienen que utilizarse para continuar existiendo: las lenguas que no se usan perecen (Hagége), de la misma manera que los saberes que no se aplican también lo hacen (la práctica de la cocina o de múltiples oficios supone su realización, no su escrituración). Lo que da vida a lo escrito en los libros es el diálogo que se establece con ellos cuando se leen, lo cual supone una lectura abierta.

Reconocer la importancia del texto es algo que Ricoeur hace cuando afirma "Si el mundo del texto no tuviera una relación consignable con el mundo real, entonces el lenguaje no sería *peligroso* en el sentido en que lo expresaba Holdering, antes de Nietzsche y Walter Benjamín" (Ricoeur, 2002:21). Esta idea de la peligrosidad del lenguaje fue analizada y desarrollada por Michel de Certeu, en su libro *La toma de la palabra* (Certeu, 1995); él analiza las consecuencias políticas que tiene el que la palabra sea expresada y escrita (en las paredes y en cualquier lugar), por parte de quienes siempre permanecen callados, los "consumidores de cultura". Esta actitud de apropiación de la palabra, desafía a sus detentadores, a quienes se adjudican, y se han adjudicado históricamente para sí, el derecho de expresarse en nombre de todos. El asunto no consiste en hablar, sino en que se logra expresar la propia opinión: se diverge, se cuestiona, se responde.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Esta cuestión es esencial cuando nos detenemos a observar las prácticas que se llevan a cabo en la escuela, espacio tiempo en el que el alumno es considerado, quizás sea más correcto afirmar, concebido, como un "consumidor del saber socialmente legitimado"; sólo toma la palabra para repetir o copiar lo ya escrito o dicho por otros. Su voz no tiene cabida; se torna "consumidor de cultura" (Certeu, 1996 y 1999).

Las prácticas escolares se encuentra centradas en el *uso correcto de la lengua*, de tal manera que la correcta pronunciación de las palabras (cuando se lee en voz alta o se expone ante el grupo), del uso de una sintaxis adecuada y de las reglas gramaticales (cuando se pide un escrito), olvidándose de la necesaria relación entre el sujeto y el mundo mediante el lenguaje. Se reduce la interpretación a la llamada "comprensión de lectura", basada en aspectos lingüísticos, es decir, el texto se vuelve "objeto lingüístico".

Conviene ahora precisar lo que se entiende por texto. De acuerdo con Ricoeur "Llamamos texto a todo discurso fijado por la escritura: Según esta definición, la fijación por la escritura es constitutiva del texto mismo" (Ricoeur, 2002:127). Este discurso fijado es un discurso que se habría podido decir, pero precisamente porque no se le dice ha sido escrito, fijado por un "grafismo lineal" que utiliza las articulaciones que en la oralidad han aparecido ya. Pero que sin embargo no refiere a una simple representación del habla, tal y como era considerada por el estructuralismo sausseriano. Antes bien, se trata de una inscripción que se presenta en el lugar del habla, en el lugar mismo en donde el habla pudo decir algo que no dijo. Por ello es que la escritura reclama, para su realización, la lectura, como juego de preguntas y respuestas entre autor y lector, en donde este último funge como interlocutor ante el texto que además de leer interpela e interpreta. Sin embargo, el hablar-responder no equivale al escribir-leer; este último es de otra naturaleza, pues no existe en realidad diálogo alguno entre autor-lector en el sentido de dos que conversan. "Esta diferenciación entre el acto de la lectura y el acto del diálogo confirma nuestra hipótesis de que la escritura es una realización comparable al habla, paralela al habla, una realización que toma su lugar y que de alguna manera la intercepta" (Ricoeur, 2002:129).

Pero la diferenciación entre oralidad y escritura va más allá, pues perturba tanto la relación existente entre el lenguaje y el mundo (se presenta una relación diferente en tanto se trata de la lengua oral o la escritura), como de las subjetividades implicadas en cada intercambio, ya se trate de un diálogo en donde las subjetividades se encuentran presentes en el acto mismo, o bien se trate de un lector que se acerca a una obra, en cuyo caso su subjetividad conserva una distancia respecto del autor de la misma. Aunque es claro que la interacción con el texto implica una mediación dialógica, pues se da a través del lenguaje.

Subjetividades interactuando en un presente, en el primer caso, lo cual implica remitirse de manera directa a la realidad inmediata, usar y apoyarse en elementos distintivos del hablar que funcionan como ostensivos, permitiendo la interpretación en el momento mismo del dialogar. Por su parte, la escritura-lectura, en tanto establece tiempos diferenciados entre el escribir y el leer, se vale de las referencias constantes, de elementos lingüísticos que abren la vía a la interpretación, pues el mundo inmediato del autor-lector no existe o desaparece. "Como lectores, podemos permanecer en la suspensión del texto, tratarlo como texto sin mundo y sin autor y explicarlo entonces, por sus relaciones internas, por su estructura. O bien podemos levantar la suspensión del texto, acabar el texto en palabras y restituirlo a la comunicación viva, con lo cual lo interpretamos. Estas dos posibilidades pertenecen ambas a la lectura y la lectura es la dialéctica de estas dos actitudes" (Ricoeur, 2002:135). Ésta es precisamente la postura hermenéutica, y ella conlleva la contextualización del texto para volverlo comunicación viva. El usuario de la escritura y la lectura conforma, entonces, un universo de significados diferenciados al momento de leer, distintos a los que utiliza cuando dialoga o expresa sus propias ideas. "leer es articular un discurso nuevo al discurso del texto". Quizás por ello podamos afirmar que traduce lo leído y "toda traducción es ya una interpretación". El conocimiento de la historia posibilita ampliar los referentes para la interpretación y enriquecerla.

Los planteamientos de la hermenéutica analógica barroca se encuentran inscritos dentro de la tradición hermenéutica, pero al mismo tiempo establecen una distancia en tanto ofrecen una posi-

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

bilidad analítica acorde a las características propias de Latinoamérica. El mismo Mauricio Beuchot, uno de sus principales exponentes junto con Samuel Arriarán, señala que "La hermenéutica es el arte y ciencia de interpretar textos" (Beuchot, 1997:15), coincidiendo en ello con Gadamer y Ricoeur.

Lo significativo e interesante de la propuesta que Arriarán y Beuchot nos presentan radica, a nuestro parecer, en la búsqueda de una racionalidad distinta a la que permea el discurso moderno. Nos expresa Arriaran en su libro *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo,* "Este libro se inserta en esa necesidad de salir del circuito de la racionalidad formal, instrumental, y recuperar las posibilidades hermenéuticas, simbólicas, analógicas, poéticas subyacentes en los valores del mestizaje cultural latinoamericano" (Arriarán, en: Arriarán y Beuchot, 1999:11). Cabe señalar que esa recuperación se asienta en el proceso de desarrollo histórico de América Latina, en la perspectiva de posibilitar la generación de vías alternativas de desarrollo para nuestro continente.

Se trata, por tanto, de una mirada distinta acerca del ser latinoamericanos, una mirada que interpreta la *textualidad* latinoamericana a partir de su propio proceso de constitución, recuperando la memoria histórica sin romanticismos ni idealizaciones. De ahí la importancia de considerar la categoría *neobarroco* como fundamental en el análisis de ese acontecer del ser de Latinoamérica, toda vez que se trata de la recuperación de un pasado que no ha muerto, pues las manifestaciones barrocas se encuentran presentes en nuestro vivir cotidiano; seguimos siendo barrocos. Ello también se manifiesta en la literatura latinoamericana y ya había sido manifestado por autores como Lezama Lima (1993), Severo Sarduy (2000) y Alejo Carpentier (1981).

Pero además, el barroco nuestro es propio, original. La Nueva España fue esencialmente barroca (Paz, 1999), pero su barroco no fue simple copia del barroco europeo del siglo XVII, fue creación y fue innovación; ello se manifestó tanto en la arquitectura como en las letras. El más claro exponente de esto último fue Sor Juana Inés de la Cruz, y hoy en día la América Latina tiene muchos escritores exponentes de una literatura barroca: Jorge Luis Borges, Gabriel García Márquez, Alejo Carpentier, por mencionar algunos.

Arriarán enfatiza que hay que ver que el mestizaje puede ser una forma de resistencia positiva, como una estrategia de sobrevivencia" (Arriarán y Beuchot, 1999). Pero para ello requerimos comprender lo que hemos sido, antes de proponernos lo que queremos ser, pues no se construye en la nada, sino a partir de las bases históricas precedentes. Este es el sentido de la importancia de recuperar la memoria histórica.

Si bien es cierto que el barroco surge en tiempos de crisis, en tensión con el ideal renacentista, se presenta en él una paradoja. En la vivencia de esa paradoja es que el barroco presenta una mentalidad analógica, a partir de la cual "se abre la puerta para salir de la crisis, para salvarse de la paradoja" (Beuchot, en Arriarán y Beuchot, 1999:27). La analogía salva la contradicción en tanto se aprovecha de las tensiones que entran en juego "para lograr un equilibrio dinámico". El barroco mismo se presenta como la tensión entre conceptismo y culteranismo, de donde derivará una postura que no es ni univocista ni equivocista, sino analógica; al salvar los extremos resulta más factible encontrar opciones.

La importancia de recuperar el barroco novohispano tiene que ver con la posibilidad de fundar una racionalidad distinta a la moderna y a la filosofía postmoderna, de ahí que la categoría de pensamiento analógico sea básico en esta recuperación. "Una de las tareas más interesantes a la luz de la situación postmoderna es la recuperación del barroco en América Latina como una forma de racionalidad simbólica (...) Esta recuperación es posible debido a la presencia abundante de la analogía en relación con el lenguaje emblemático" (Arriarán y Beuchot, 1999:67), pues la analogía consiste en un pensamiento de "co-participación" que intenta llevar a cabo un proceso de "hibridización o mestizaje". Una fusión que permita guardar las respectivas proporciones de los elementos que le constituyen sin menoscabo de ninguno de ellos, sin caer en los extremos que, por definición, se vuelven excluyentes.

El pensamiento analógico también se encuentra presente en nuestra tradición histórica pues la emblemática instaurada por los jesuitas en estas tierras generó toda una estrategia de formación de los indígenas: "En tanto lenguaje analógico, el arte de los emblemas

se convirtió en instrumento pedagógico y didáctico" (Arriarán, en Arriarán y Beuchot, 1999:74). Lo cual tuvo consecuencias importantes en la medida en que posibilitaba el diálogo y el debate, que si bien tuvo como finalidad el "realizar una síntesis cristiana de las religiones universales", el sincretismo resultante propició que no se perdieran totalmente las creencias de los grupos indígenas, con el consecuente mestizaje posterior. "La analogía se presenta sobre todo como procedimiento que opera en un contexto dialógico o de diálogo, ya que sólo a través de la discusión que obliga a *distinguir* se captan la semejanza y, sobre todo, las diferencias" (Beuchot, 1999:13). Esas diferencias están presentes en el mestizaje. Los emblemas, en tanto imágenes, desempeñaron un papel fundamental, a tal grado que Gruzinsky plantea que se desató "una guerra de las imágenes" (Gruzinsky, 2003).

Ahora bien, en tanto la hermenéutica "...plantea una concepción fundada en el reconocimiento del carácter situado de la razón y que hace de la interpretación una vía más adecuada para la comprensión humana" (Arriarán y Beuchot, 1999:84), se trataría de "situarla" en el contexto latinoamericano que, como ya vimos, es esencialmente barroco. De esta manera se enriquece la propuesta. Como afirma Arriarán "Una hermenéutica latinoamericana estaría centrada no tanto en el ser, sino en el estar" (Arriarán y Beuchot, 1999:85). A partir de ello se propicia una nueva manera de mirarnos a nosotros mismos; ya no es cuestión de comprender qué somos, sino cómo estamos situados hoy en el mundo. De esta manera nuestro mestizaje adquiere otra connotación; como mestizos, que es nuestra circunstancia, interpretamos el mundo. Dejamos de "ser mestizos" como carga histórica, como problema de identidad, para reconocernos en estado cambiante, en un estar en constante o permanente hacerse y gracias a ello es factible construir caminos.

El tema de la formación

La formación es un proceso que tiene que ver con la constitución de la subjetividad, la que heredamos y desde la cual continuamos formándonos. Los sujetos nos encontramos en un permanente proceso de construcción/emergencia de nuestra subjetividad: nos pen-

samos sujetos en cambio constante una vez que asumimos nuestra necesidad de formación, es decir, de preparación permanente, con la aspiración de transitar de un estado de crecimiento y madurez a otro, con el cual podamos enfrentar/vivir en mejores condiciones nuestra circunstancia.

La formación supone apertura hacia nuevos aprendizajes, contacto con otros y otras, la realización de actividades diversas, el reconocimiento de la necesidad de nuevos conocimientos: todo ello encaminado a propósitos específicos. Quien acepta formarse se compromete y responsabiliza sobre aquello que considera necesario en su formación. Pues bien, incorporarse en procesos de formación conlleva la asunción de nuevos lenguajes, capaces de romper nuestros paradigmas, los esquemas (cognitivos, afectivos y de acción), con los cuales cotidianamente caminamos por el mundo. A partir de los cuales nos relacionamos con los otros y con nosotros mismos.

Intentar darnos forma supone visualizar un imaginario de nuestro propio ser. En este sentido, seguimos a Gadamer cuando afirma: "La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades humanas del hombre" (Gadamer, 2001:39).

En tal sentido, la formación no se determina en abstracto, sino en función de circunstancias y condiciones de vida que se desea se transformen, y dentro de las cuales anhelamos cambiar. Es el espacio social y temporal de nuestra práctica el que condiciona el inicio de nuestro caminar por senderos específicos de formación. Por ello, los procesos educativos formales enfrentan tantos problemas en términos de sus educadores y educandos (apatía, falta de interés, evasión de responsabilidades), pues las aulas no son lugares donde converjan participantes con convicción y voluntad de formarse (y me refiero a ambos: docentes y alumnos). Y ello acontece incluso en espacios educativos no formales, en los cuales se repiten los esquemas educativos escolarizados.

Siguiendo el planteamiento de Honoré, la formación se caracteriza por dos procesos de diferenciación: sujeto-objeto (corresponde a la

de interioridad-exterioridad), y pasado-porvenir: el primero refiere a las relaciones/interacciones que se establecen en ese transitar de la formación (con otros objetos o subjetividades); el segundo alude a la proyección del propio ser cuya base es la propia herencia identitaria (lo que se ha sido a partir de las circunstancias y las posibilidades de llegar a ser ante ellas).

La formación trata de un movimiento que proviene del *exterior* (saberes, contenidos, programas, currícula, políticas), de elementos externos al sujeto, los cuales son *interiorizados* por él, con base en estrategias que permiten resignificar todos estos elementos, a fin de que sean enriquecidos y superados, para posteriormente ser *exteriorizados* bajo nuevas formas y modalidades: nuevas formas de asumir la práctica.

Por ello es que para Honoré la *formación* tiene que ver con construir una cultura, escoger un campo de investigación y de práctica para compartir con otros el descubrimiento de nuevos medios, elaborar nuevas reglas y fabricar nuevos modelos. La *formatividad* se revela solamente como la condición de posibilidad de lo *posible* y de ninguna manera como una obligación (Honoré, 1980:170). La intención, el proyecto y el sentido toman forma y fuerza para transformar las significaciones aceptadas. Se toma conciencia de la historia individual y colectiva y se decide el rumbo de la propia evolución.

Graciela Messina denuncia un problema: nos dice "La formación ha sido pensada como algo externo, como dar forma o conformar desde fuera, desde los intereses institucionales. Como parte de los sistemas educativos, la formación ha sido un espacio de regulación y control de los educadores, para hacer de ellos los ejecutores eficaces de los proyectos pedagógicos de cada momento histórico" (Messina, 2003:7). En esa visión, dominante por lo demás entre los círculos educativos, falta pensar la exterioridad, es decir, la formación que implique un hacia fuera del sujeto, la esperanza de generar nuevas formas de ejercer la práctica y como decisión propia que conlleva desear formarse, pues como plantea Pilles Ferry: "Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado, perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura" (Ferry, 1991:43).

Siguiendo este conjunto de ideas, podemos plantear una hipótesis: sólo quien decide por propia voluntad vivir en permanente formación asume los retos y compromisos que ello implica, reconociendo que en los diferentes espacios de la vida cotidiana existen oportunidades formativas. No se requiere o exige un certificado para reconocer lo aprendido. Una tarea primera de trabajo pedagógico con los alumnos consiste, precisamente, en que se asuman como "sujetos de voluntad".

Las propuestas formativas

1. Universidad de Morelia (2004-2008)

La experiencia con estudiantes de la escuela de Psicología de la universidad de Morelia ha sido interesante y enriquecedora en mi tarea como profesor. La *asignatura:* Psicología del Mexicano, el *objetivo:* comprender las características psicológicas que identifican al ser del mexicano. El inicio del diálogo a partir de una serie de preguntas base: ¿existe la llamada psicología del mexicano?, ¿cuáles son sus características?, ¿cómo se relaciona esa denominación con los mexicanos concretos?, ¿qué características culturales poseen esos sujetos?

De manera general señalamos las siguientes experiencias de aprendizaje:

a. Lectura de diferentes posturas históricas, psicológicas, antropológicas y sociológicas.
b. Análisis de planteamientos de referencia para la interpretación, así como de conceptos clave: arquetipos (Carl Jung), mestizaje (Duverger), identidad (Lafaye, Castells), interculturalidad (Canclini, Fornet-Betancourt).
c. Observación y análisis de películas sobre diferentes períodos de la historia de México: películas de la época de oro del cine nacional y contemporáneas.
d. Lectura de obras literarias (cuentos y poemas) de autores de diferentes períodos: Sor Juana Inés de la Cruz, Juan Rulfo, Jaime Sabines, Elías Nandino, Xavier Villaurrutia, Bruno Traven.

e. Escucha de canciones de diferentes géneros (baladas, boleros, grupera, corridos, ranchera) y compositores "clásicos" (Chava Flores, Gabilondo Soler Cri-Cri, Tin Tan, Joaquín Pardavé).
f. Elaboración de máscaras, maquetas, dibujos.
g. Representación del texto *La visión de los vencidos*.
h. Fotografías de "mexicanos típicos" en diferentes situaciones: fiestas, vacaciones, paseos, asistencia a mercados y tianguis.
i. Visita guiada por la ciudad de Morelia (Ciudad Barroca).
j. Producción y edición de un video-documental sobre el mexicano a partir de las concepciones que expresa acerca de la política, la religión, la sexualidad, el trabajo, la familia. Se analiza al final.

A lo largo del proceso educativo se establece un diálogo entre los miembros del grupo (no preciso profesor-alumnos, porque se trató de sentirse parte de un equipo de trabajo en formación). Se desarrollaron las estrategias y actividades propuestas. Se fomentó la observación de la cotidianidad en la casa, la escuela, la calle. La interacción en clases se generaba a partir del material llevado a la misma: a veces fotografías o canciones, siempre una lectura o una reflexión acerca de lo visto vivido.

Lo que hace diferente e interesante el planteamiento radica en los productos generados como resultado de las discusiones y la interpretación de los textos: las participaciones a partir de diferentes lenguajes (icónicos, visuales, plásticos, escritos, musicales), fueron centrales. Al término del curso se entrega un video de 15-20 minutos de duración en el cual se presenta la reflexión final, sea a través de entrevistas a mujeres y hombres, jóvenes y adultos, acerca de los temas apuntados anteriormente: política, religión, familia, trabajo, sexualidad. Se a través de una especie de documental en donde los alumnos son los protagonistas.

2. La propuesta de un diplomado, consorcio intercultural

Se estableció la idea de formular caminos de formación para que los participantes escojan cual caminar (en esa idea de "se hace camino al andar"), a través de los llamados campos de aprendizaje.

Caminos de formación: elección, selección y combinación de contenidos/temas/concepciones, única e individual dentro de un campo de aprendizaje, define la forma particular de transitar y abordar un tema dentro del campo de aprendizaje, permitiendo un abordaje no lineal y creativo.

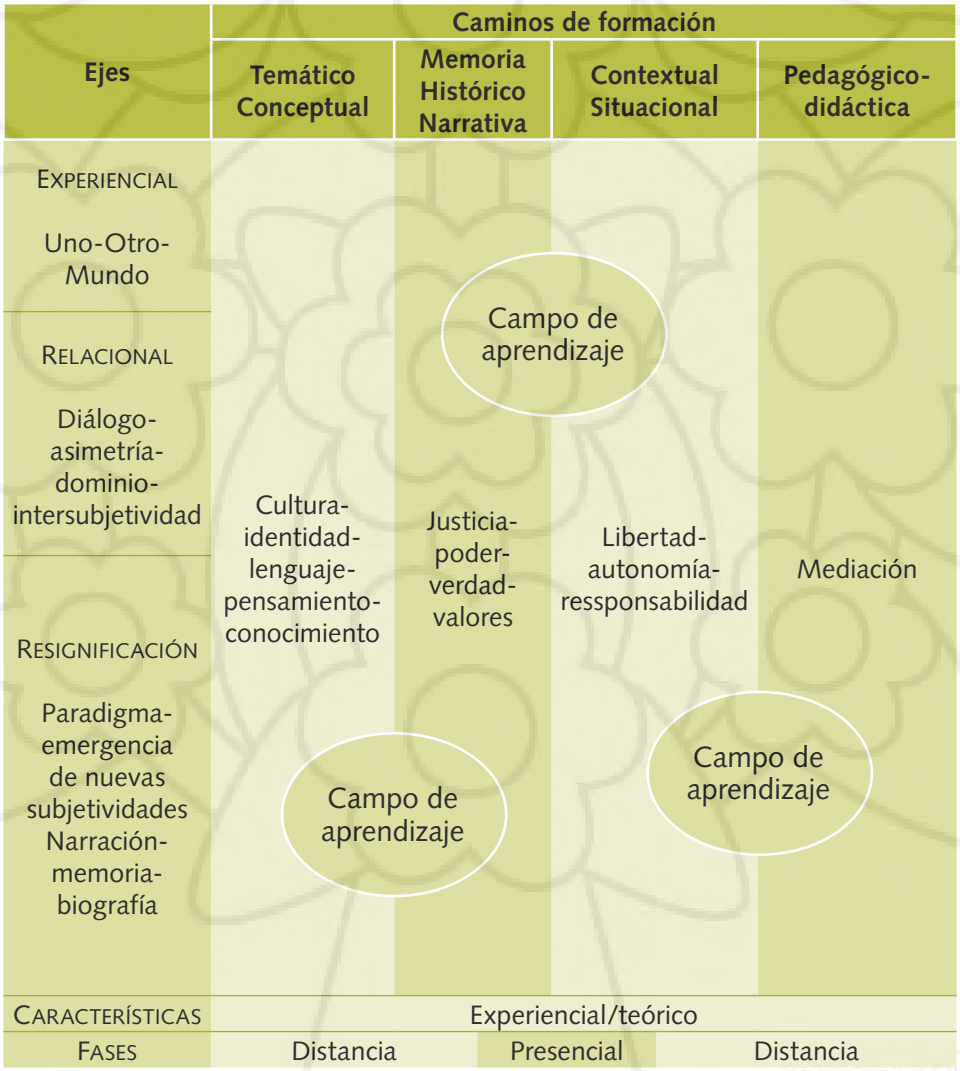
Cada camino formativo se abordará provocando dudas, formulando preguntas, problematizando y generando oportunidades de aprendizaje a través de vincular las propias vivencias con los conceptos necesarios para lograr la claridad teórica. En el entendido que sólo en la medida que los sujetos se sienten tocados en sus referentes personales se permite la reflexión desde las certezas construidas que orientan el mundo de vida, que a su vez suscitará su re-significación.

Campos de aprendizaje: representan la complejidad conceptual que se trata de aprehender/aprender, a partir del diálogo entre los diferentes participantes, de tal manera que, aunque cada uno siga un camino, estos se cruzan en campos determinados en los cuales comparten saberes, experiencias y conocimientos.

De esta manera se promueve un abordaje no lineal, participativo y activo que conlleva a la formación del propio criterio e invita a la justificación responsable y consciente de la propia visión y acción correspondiente. Dicho abordaje promueve la identificación de vínculos antes que promover la defensa de posiciones. Se trata de discutir concepciones, no conceptos. El cuadro de la página siguiente muestra la idea general.

La innovación consiste en que no se cuenta con un temario preestablecido sino que cada participante configura su propio camino de formación vinculando el proceso de aprendizaje autoreflexivo y emocional con lo cognitivo. Lo que se presenta, a lo largo del caminar, es una variedad de opciones y recursos para dialogar con los temas, conceptos, teorías, posturas existentes y experiencias de los participantes. Por ejemplo, se ofrecen tres o más títulos de películas, una de las cuales tendrá que ser observada antes de la discusión (virtual o presencial); se muestran cuatro textos diferentes (autores de una misma o diferente postura), y se solicita la elaboración de

un producto o actividad en la cual se manifieste lo aprendido. Cada participantes decide cuál de las películas o textos trabaja, de acuerdo a sus inquietudes, necesidades o problemas por resolver. Decide su camino. En los lugares de encuentro (foros virtuales, sesión presencial, chateos), se genera el aprendizaje a partir de la reflexión e intercambio de conocimientos, saberes y experiencias.



El diplomado se desarrolla, aproximadamente, en 10 meses de trabajo y se divide en tres grandes fases: dos a distancia (1ª y 3ª) y una presencial (2ª). La primera fase implica alrededor de 5 meses de trabajo virtual, en los cuales se discuten los referentes básicos de carácter conceptual, teórico y experiencial. La segunda consiste en un taller presencial de una semana de duración (40 h), en el cual se diseña y produce una propuesta de formación desde una perspectiva intercultural, misma que será operada durante los 5 meses siguientes, en el espacio de trabajo de los participantes. Paralelamente se trabaja la tercera fase virtual, consistente en continuar la discusión, pero ahora a partir de la vivencia del proceso formativo que operan los participantes en sus lugares de trabajo.

Conclusiones

Así presentadas las propuestas no reflejan a cabalidad su riqueza y valor propositivo, sin embargo, en estas breves palabras a manera de conclusión intentaremos mostrarlo.

a. El trabajo en ambos casos se encuentra colocado en una visión de reconocimiento y respeto de los sujetos participantes: sus saberes, cultura, ignorancia, valores, sentires, pensamientos y conocimientos.
b. Se propicia la explicación/comprensión/interpretación de cada participante respetando su libertad como sujetos.
c. Se permite el desarrollo de la creatividad en cuanto a los lenguajes posibles de exposición de ideas y pensamientos, así como para su aprendizaje: no todo tiene que pasar por la lectura de libros.
d. Se reconoce y respeta la diversidad personal: preferencias, gustos, deseos.
e. Se propicia una relectura de la propia historia, personal y colectiva, con la finalidad de generar relatos que permitan una toma de conciencia del propio ser (el sí mismo).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Bibliografía

Chartier, Roger, *El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito*, México, UIA, 2005.

Arriarán, Samuel, *Multiculturalismo y globalización. La cuestión indígena*, México, UPN, 2001.

—— y Saúl Sanabria (comps.), *Hermenéutica, educación y ética discursiva.* (En torno a un debate con Karl-Otto Apel), México, UIA, 1995.

—— y Beuchot, M., *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*, México, Itaca, 1999.

—— y Beuchot, M., *Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma neoliberal,* México, UPN, 2001.

Beuchot, Mauricio, *Las caras del símbolo,* Madrid, Caparrós, 1999.

——, *Tratado de hermenéutica analógica*, México, Itaca, 2000.

——, *La semiótica. Teorías del signo y el lenguaje en la historia*, México, FCE, 2004.

Blanche-Benveniste, C., *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura,* Barcelona, Gedisa, 1998.

Bottéro, Jean y otros, *Cultura, pensamiento y escritura,* Barcelona, Gedisa, 1994.

Carpentier, Alejo, *La novela latinoamericana en vísperas de un nuevo siglo y otros ensayos*, México, Siglo XXI Editores, 1981.

De Certeu, Michel, *La escritura de la Historia,* México, UIA, 1993a.

——, *La toma de la palabra,* México, UIA-ITESO, 1995.

——, *Historia y psicoanálisis*, México, UIA, 1995.

——, *La toma de la palabra,* México, UIA, 1995.

——, *La invención de lo cotidiano, 1 Artes de hacer,* México, UIA, 1996.

——, *La invención de lo cotidiano, 2 Habitar cocinar,* México, UIA, 1999.

Duverger, Christian, *El primer mestizaje*, México, CNCA-INAH-Taurus-UNAM, 2007.

Fornet-Betacourt, *Sobre el concepto de interculturalidad*, México, Consorcio Intercultural, 2004.

——, *Interculturalidad en procesos de subjetivización*, México, Consorcio Intercultural, 2009.

Honoré, Bernard, *Para una teoría de la formación*, Madrid, Narcea, 1980.
Jung, C., *El hombre y sus símbolos*, Barcelona, Caralt Editor, 2002.
——, *Arquetipos e inconsciente colectivo*, Barcelona, Paidós, 2004.
Echeverría, Bolívar, *La modernidad de lo barroco*, México, ERA, 2000.
(2001), *Definición de la cultura*, Itaca- UNAM, México.
Gadamer, Hans-Georg, *Verdad y método,* tomos I y II, Salamanca, Sígueme, 2000.
Galeano, Eduardo, *Memoria de Fuego I y II*, La Habana, Casa de las Américas, 1988 y 1999.
——, *El libro de los abrazos*, México, Siglo XXI Editores, 1997.
Messina, Graciela, "Educadores de adultos" (3-11) en: *Formación docente*, *Decisio*, 20, otoño 2003, CREFAL.
Sarduy, Severo, *Antología*, México, FCE, 2000.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

El enfoque intercultural en la educación superior mexicana: Reflexiones y propuestas conceptuales[1]

Gunther Dietz[2]

Introducción

Los aún novedosos programas educativos con "enfoque intercultural", que ilustran el autoproclamado "fin del indigenismo", han puesto de relieve la urgencia de compaginar las ya seculares tradiciones nacionales de la "educación indígena" a nivel básico con un giro multicultural de las políticas educativas y su extensión hacia niveles de educación media superior y superior. Así, en colaboración a veces escasa, a veces estrecha con actores y movimientos indígenas, se han ido creando novedosas instituciones de educación superior, en ocasiones explícitamente destinadas a poblaciones indígenas – las así denominadas "universidades indígenas"–, mientras que en otros contextos –como "universidades interculturales"– se dirigen al conjunto de la sociedad aplicando un enfoque de "intercultura-

[1] Una versión más amplia y etnográficamente detallada de este texto acaba de ser publicada bajo el título "Los actores indígenas ante la 'interculturalización' de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neoindigenismo?" en la *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 3, N° 2, pp. 55-75 (Santiago de Chile: Universidad Central de Chile). Versiones preliminares de este trabajo fueron presentadas y discutidas en el Congreso de LASA (Río de Janeiro, junio de 2009) y en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa (Veracruz, septiembre de 2009), respectivamente.

[2] Director. Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana.

lidad para todos". La presente contribución reflexiona conceptual y metodológicamente cómo la participación de profesionistas indígenas repercute en el tránsito aún reciente hacia el reconocimiento social, político e incluso jurídico de la diversidad en el ámbito de las universidades públicas. Los incipientes "diálogos de saberes", que involucran dimensiones "inter-culturales", "inter-lingües" e "inter-actorales", generan nuevos espacios de empoderamiento, pero a la vez se ve desafiado a no reproducir esquemas asimétricos y neoindigenistas de tipo monológico y monolingüe.

Los modelos educativos "inter-/multiculturales"

En México, la interculturalidad constituye un campo aún emergente tanto de la investigación académica como de la planeación política e institucional así como de la intervención pedagógica. A pesar de su carácter reciente, en estas diferentes vertientes académicas, políticas y educativas el debate actual sobre los modelos, enfoques, conceptos y soluciones interculturales se refleja la persistencia e influencia decisiva de tradiciones profundamente arraigadas en las "políticas de identidad" nacionales, regionales y étnicas. El indigenismo, incluso en sus fases post- y neo-indigenistas, sigue estructurando una forma específica de construir, percibir e implementar la "gestión de la diversidad". Por otra parte, aparecen nociones nuevas, exógenas de la interculturalidad, cuyo énfasis en la transversalidad, en el constructivismo pedagógico y en el relativismo cultural las aleja ostensiblemente de la atención preferencial a los pueblos indígenas de México y que desembocan en reclamar una "educación intercultural para todos". Entre ambas posiciones, está surgiendo en los últimos años una amplia gama de discursos nominalmente interculturales que reivindican la "diferencia", el "derecho a tener derechos" y la urgencia de "empoderar" a determinados grupos minoritarios o invisibilizados de la sociedad contemporánea.

Este conjunto altamente heterogéneo de conceptos y enfoques que recurren a la interculturalidad y a la diversidad cultural como ejes paradigmáticos de un nuevo tipo de pensamiento académico, político y pedagógico (Fornet-Betancourt, 2004) constituyen, por una parte, una fértil "cuna" de discursos y modelos novedosos

para el ámbito de lo que se ha dado en denominar la educación intercultural. Esta misma riqueza y variedad conceptual, por otra parte, implica un importante riesgo programático y práctico: el riesgo de caer en un posmoderno *anything goes,* de una nueva ideología hegemónica que cubre su vaguedad conceptual con la importación y el mimetismo de "soluciones" supuestamente interculturales que en otros contextos ya han resultado ser inoperables, contraproducentes o abiertamente nocivos para quienes pretenden "interculturalizar", "integrar" y "empoderar" (Dietz, 2003, 2009).

Ello demuestra la necesidad de analizar de forma crítica y contrastiva los principales discursos interculturales y sus conceptualizaciones subyacentes, tanto para nutrir el debate académico y político acerca de los modelos y enfoques pertinentes a nivel nacional y regional, como para orientar las políticas públicas que los diferentes actores gubernamentales y no gubernamentales están programando y aplicando en este emergente campo de la atención a la diversidad y su gestión institucional (Gogolin, 2002). Ello implicaría, en un esfuerzo que aquí sólo puede ser ilustrado brevemente a a partir de un ejemplo etnográfico, elucidar los "marcos interpretativos" desde los cuales se percibe, concibe y debate la interculturalidad y la educación intercultural y bilingüe, relacionando dichos marcos interpretativos a menudo divergentes o incluso antagónicos con sus respectivas influencias y vínculos discursivos transnacionales (Mateos Cortés, 2009), tales como el multiculturalismo, la "acción afirmativa" y las políticas de "anti-discriminación" (Mosley y Capaldi, 1996; Modood, 2007).

La denominada "educación intercultural", la pretensión de "interculturalizar" tanto el currículum como la praxis escolar en las sociedades occidentales, no constituye una mera adaptación a la "multiculturalización *de facto*" de estas sociedades, ocasionada por los movimientos migratorios (Glazer y Moynihan, 1963). El multiculturalismo forma parte de un proceso más amplio y profundo de redefinición y reimaginación del Estado-nación de cuño europeo así como de las relaciones articuladas entre el Estado y la sociedad contemporáneas. Originalmente surgido en el seno de aquellas sociedades que se autodefinen como "países de inmigración", en gran

parte de Norteamérica, Oceanía y Europa (Favell, 1998), el discurso multicultural se ha convertido en la principal base ideológica de la educación intercultural, entendida ésta como una aproximación diferencial a la educación de minorías alóctonas, inmigradas. No obstante, como ilustra la secular experiencia de la tradición del "indigenismo", en el contexto postcolonial latinoamericano y bajo premisas ideológicas nacionalistas, no multiculturalistas, las políticas educativas diferenciales están destinadas a grupos minoritarios autóctonos, indígenas, no a minorías alóctonas (Oehmichen, 1999; Dietz, 2005, 2009; Ramírez Castañeda, 2006).

Esta paradójica similitud de enfoques opuestos remite a la necesidad de estudiar las diferentes respuestas educativas interculturales, multiculturales, bilingües y indigenistas desde una óptica más amplia que la pedagógica. El entramado de relaciones normativas, conceptuales y empíricas que se establecen entre "interculturalidad" y "educación", por ello, no es dominio exclusivo del quehacer pedagógico, sino requiere de un análisis contrastivo e interdisciplinar. Es desde esta perspectiva desde la que proponemos el estudio contrastivo de los modelos de educación intercultural (Gogolin, 2002; Dietz, 2003, 2009). No se tratará de un mero apartado dentro de una antropología o sociología de las migraciones, de la sociedad multicultural o de la educación, sino del estudio antropológico-pedagógico de las estructuras y procesos intergrupales e interculturales de constitución, diferenciación e integración que se dan en sociedades contemporáneas tan complejas como la mexicana.

Para emprender esta tarea, es preciso partir de las "políticas de identidad" características de los actores que conforman la sociedad y el Estado-nación mexicanos y su respectivo sistema educativo. Para ello, también será imprescindible incluir el contexto internacional, del que provienen las nociones de interculturalidad y diversidad (Glenn y de Jong, 1996). Este contexto internacional dista mucho de ser homogéneo, también aquí percibimos enfoques y discursos opuestos. Así, en el debate sobre todo anglosajón se plantea desde hace algún tiempo la necesidad de "multiculturalizar" los sistemas educativos mediante mecanismos de "acción afirmativa" y "discriminación positiva" que permitan "empoderar" (*empower*) a

determinadas minorías étnicas, autóctonas tanto como alóctonas, en sus procesos de identificación, etnogénesis y "emancipación" (Giroux, 1994; McLaren, 1997). En el espacio continental europeo, por el contrario, se percibe la urgencia de desarrollar una educación intercultural no a partir de las necesidades identitarias de las minorías, sino a partir de la incapacidad manifiesta de las sociedades mayoritarias de hacer frente a los nuevos desafíos de la heterogeneidad de los educandos, de la creciente complejidad sociocultural y, en resumidas cuentas, de la diversidad como característica de las futuras sociedades europeas (Gogolin, 1997; Verlot, 2001; Aguado Odina, 2003). En este sentido, mientras que en Estados Unidos y el Reino Unido se tiende a una educación empoderadora enfocada hacia las minorías, en la Europa continental se está optando por una educación que transversaliza el fomento de las competencias interculturales tanto de las minorías marginadas como sobre todo de las mayorías marginadoras.

Considerando este emergente parteaguas teórico y programático, la situación mexicana ofrece la arriba mencionada ventaja de la variedad existente de enfoques coexistentes, pero comparte la desventaja de que el quehacer académico e institucional a menudo no refleja las implicaciones ideológicas, programáticas y educativas de cada uno de los modelos en cuestión (Coronado Malagón, 2006; Medina Melgarejo, 2007). El proceso de la "interculturalización" de las instituciones educativas mexicanas está en curso (Muñoz Cruz, 2001; Bertely Busquets, 2003; Schmelkes 2004, 2009; CGEIB, 2004; Casillas Muñoz y Santini Villar, 2006), pero para analizar de forma integral el alcance de este proceso, una antropología reflexiva y crítica puede aportar tanto su "bagaje" conceptual –sobre todo su aún peculiar concepto de cultura y la interrelación entre éste y los conceptos de identidad y etnicidad– como su "armazón" empírico, la etnografía. Sólo así será posible estudiar de forma crítica los diferentes discursos acerca de la multiculturalidad e interculturalidad así como a la relación existente entre estos discursos y sus respectivas prácticas, tal y como se materializan en la educación pretendidamente intercultural.

La aportación de los movimientos indígenas

Desde los noventas del siglo pasado, las relaciones entre el Estado mexicano y la sociedad nacional así como entre la mayoría mestiza y las minorías-mayorías indígenas están siendo redefinidas a partir de estos novedosos actores étnico-regionales, de los cuales el *Ejército Zapatista de Liberación Nacional* sólo constituye su aspecto más visible. El programa de autonomía suscrito por las distintas coaliciones de comunidades se autoconcibe como respuesta a la desaparición del Estado como sujeto del desarrollo económico y social en las regiones indígenas y como muestra del evidente fracaso de las políticas asistencialistas e indigenistas de control corporativo. A través de la lucha por la autonomía, la coalición de comunidades se transforma paulatinamente no sólo en una importante instancia de intermediación, sino también en un nuevo nivel de articulación política que se va insertando entre las comunidades y el Estado (Dietz, 1999, 2005).

Cabe destacar que los nuevos actores indígenas que surgen y se consolidan en México en las últimas décadas no son reducibles a meras "víctimas" del neoliberalismo ni a transitorios epifenómenos del acelerado ritmo de globalización económica y tecnológica al que desde entonces ha sido expuesto el país por sus élites gobernantes. Sobre todo a partir de la cancelación unilateral del antiguo pacto posrevolucionario por parte del Estado neoliberal, las comunidades indígenas se resitúan y redefinen en su posición respecto al Estado-nación y a la sociedad mestiza a partir de tres transformaciones profundas: En primer lugar, en el transcurso de la integración infraestructural protagonizada por las políticas indigenistas y desarrollistas, surge una nueva capa social que asume innovadores funciones de "bisagra": producto y productores de la hibridación cultural, los miembros más activos y propositos de las comunidades, la joven generación de maestros y promotores exindigenistas ahora recomunalizados, reestructuran las formas de organización interna de la comunidad gracias a sus conocimientos "biculturales" y sus redes urbano-rurales.

En segundo lugar, para defender los derechos consuetudinarios y los intereses conjuntos de las comunidades indígenas afectadas por la cancelación del "contrato social", los nuevos actores híbridos

"etnifican" sus demandas, a la vez que las articulan a un nivel supralocal; este giro hacia la etnicidad compartida a un nivel más amplio significa una ruptura de la tradición localista, impuesta por los colonizadores españoles hace más de quinientos años. Por último, y aprovechando las simultáneas tendencias de descentralización administrativa, la lucha por los derechos indígenas se centra no en los contenidos de dichos derechos, sino antes que nada en las reformas constitucionales, legales y políticas como prerrequisitos para la formulación y práctica de estos derechos. Este "derecho a tener derechos" (Hannah Arendt, cfr. Benhabib, 2005), que simboliza la definitiva ciudadanización de los pueblos indígenas, actualmente se materializa en la noción de "autonomía", que implicaría el reconocimiento de las comunidades como sujetos jurídicos y políticos con identidad y proyectos propios, no subsumibles bajo el antiguo proyecto nacionalista y homogenizador del mestizaje.

La confluencia de estos procesos simultáneos de etnogénesis, hibridación cultural y comunalidad indígena desencadena una novedosa dinámica de transiciones: de lo local a lo regional o incluso transnacional, de la política asistencialista a las reivindicaciones constitucionales, de la política de reconocimiento a la política de autodesarrollo y autogestión. Ello marca un giro decisivo en la historia de los movimientos indígenas en México: las innovadoras experiencias políticas y prácticas iniciadas en los noventas del siglo XX han dejado atrás el histórico aislamiento de la comunidad indígena. A pesar de los retrocesos en la reforma jurídica, el arraigo local tanto como la participación y ciudadanización de las comunidades en redes, alianzas y plataformas étnico-regionales y zapatistas acabarán obligando a la larga al Estado mexicano a reconocer plenamente los derechos individuales y colectivos de sus ciudadanos indígenas y de sus formas de organización.

Lógicas educativas complementarias: comunalidad e interculturalidad

Es este giro hacia la comunidad como forma de organización reivindicada y practicada por los movimientos indígenas contemporáneos el que justifica y legitima la noción de comunalidad. Desde 1994 y

sobre todo desde el sexenio iniciado en 2000 se percibe un intento gubernamental de tipo "post-" y "neoindigenista" (Hernández, Paz, Sierra, 2004) que responde a los reclamos indígenas de autonomía y de reconocimiento pleno de la comunidad con concesiones de "interculturalidad". Aplicando un enfoque intercultural a las instituciones educativas oficiales destinadas a la población indígena del país –desde escuelas preescolares y primarias pasando por bachilleratos y escuelas normales hasta desembocar en las llamadas "universidades interculturales"–, la propuesta consiste en diseñar propuestas educativas culturalmente "pertinentes" a las necesidades locales y a los reclamos identitarios (Schmelkes, 2004, 2009).

Sin embargo, esta transición de la reivindicación política de la autonomía comunitaria a la negociación de espacios de pertinencia y autonomía educativa dista mucho de ser una mera imposición vertical "desde arriba". Como gran parte de los protagonistas de los movimientos indígenas son de extracción y formación magisterial, tanto la escuela "indígena bilingüe", ahora redefinida como "bilingüe e intercultural", como las otras instituciones educativas media superiores y superiores, rápida y fácilmente se convierten en una "arena política" (González Apodaca, 2008) y en novedosos espacios de apropiación y reinterpretación endógena del discurso intercultural exógeno por parte de los profesionistas indígenas (Mateos Cortés, 2009).

En las universidades interculturales, la concatenación de diversos discursos en torno a la interculturalidad con la inclusión de muy heterogéneos actores académicos y extraacadémicos, gubernamentales y no gubernamentales, locales tanto como nacionales e incluso globales, está generando nuevas y fructíferas combinaciones de nociones, que van más allá de una supuesta disyuntiva entre empoderamiento exclusivamente indígena, por un lado, y transversalización de la educación intercultural para todos, por otro (cfr. Dietz y Mendoza Zuany, ed., 2008; Dietz, ed., 2009). A pesar de sus orígenes antagónicos, las nociones de comunalidad e interculturalidad muestran no ser mutuamente excluyentes, sino que deberían ser concebidas como profundamente complementarias. Para poder complementarse, sin embargo, resulta analíticamente

indispensable distinguir en cada caso entre su valor normativo, prescriptivo, por un lado, y su dimensión descriptiva, por otro. En este sentido, propongo entender en lo siguiente por interculturalidad un enfoque que analiza y visibiliza las interacciones a menudo desiguales y asimétricas entre miembros de grupos cultural e identitariamente diversos (frente a la multiculturalidad, que sólo constata la existencia de diferencias, sin estudiar sus interacciones e hibridaciones), mientras que el interculturalismo sería una propuesta política-pedagógica que enfatiza y celebra estas interacciones, intercambios e hibridaciones como deseables (frente al multiculturalismo, que sólo promueve el reconocimiento de diferencias, no de intercambios o hibridaciones).

En este mismo afán analítico, y recurriendo al *habitus* bourdieuano como gozne creativo y nada estático entre la praxis cultural y la identidad étnica,[3] cabe distinguir la "comunalidad" del "comunalismo" (Dietz, 1999): mientras que la comunalidad se refiere al habitus comunitario definido por Maldonado (2002, 2004a, 2004b) como praxis internalizada de origen mesoamericano, el comunalismo representaría un modelo normativo-reivindicativo de "hacer comunidad" (Pérez Ruiz, 2005) que procura fortalecer y privilegiar los recursos endógenos tanto organizativos como simbólicos, tanto políticos como pedagógicos frente a la imposición de modelos exógenos y colonizadores. Como resultado, en los casos exitosos el comunalismo como estrategia educativa logra "substancializar" no sólo el discurso acerca de lo comunal o comunitario, sino también la praxis de la comunalidad, porque en vez de negar las profundas divisiones internas homogeneizando una imagen idílica de la comunidad, convierte estas divisiones en nuevas "señas de identidad" de un cuerpo sumamente heterogéneo. La identidad comunal se presenta, ritualiza y escenifica de forma segmentada, ya que el funcionamiento interno de la comunidad, de sus asambleas, sus cargos, tequios, faenas y fiestas se basa no sólo en la lógica de la reciprocidad, sino asimismo en la "lógica segmentaria" y la competencia interbarrial (Dietz, 1999).

[3] Para detalles al respecto, cfr. Dietz (2003, 2009), Bartolomé (2005) y sobre todo Jiménez Naranjo (2009).

El reconocimiento explícito y constante de esta conflictiva diferenciación intralocal, que constituye un recurrente eje temático que estructura la totalidad de muchas asambleas comunitarias, permite, a la vez, a los protagonistas de los movimientos comunalistas superar la imagen estática que tiende a reducir la "intracultura" local a lo antiguo, lo tradicional y lo "auténtico". Lejos de autoaislarse en una imagen estática y arcáica, los protagonistas de la reinvención de la comunidad procuran hibridizar no sólo el funcionamiento cotidiano de las instituciones locales, sino en última instancia también el discurso identitario y la autoimagen de los comuneros indígenas.

Esta redefinición de lo deseable para la comunidad logra dinamizar en los casos exitosos la participación en la política local, que incluye la participación en proyectos educativos generados y gestionados "desde abajo". Ello ilustra la complementariedad del enfoque intracultural o "endo-cultural" representado por la comunalidad, con el enfoque más bien intercultural o "exo-cultural", i.e. la propuesta de la interculturalidad. En el ámbito educativo local, el comunalismo recurre a la intracultura, al habitus de comunalidad como fuente legítima de métodos, competencias y contenidos endógenos de un diseño curricular comunitario. Sin embargo, este diseño carecería de sentido práctico para los miembros de la comunidad en cuestión, si no se articulara estrechamente con la intercultura de los recursos exógenos que pueden ser funcionales y apropiables para los actores locales y que pueden provenir de un currículum nacional o de otras "ofertas" culturales proporcionadas por los circuitos globalizados.

Así, inspirado no sólo por los resultados etnográficos acerca de las universidades interculturales, sino asimismo por distintas experiencias educativas innovadoras (Meyer, 2004; Bertely Busquets, 2007; RIDEI, 2007; Alfaro, Ansión, Tubino, 2008) y combinando el ya clásico modelo desarrollado por Bonfil Batalla (1987) con el modelo de cultura e identidad desarrollado por Jiménez Naranjo (2009), propongo distinguir cuatro polos diferentes de la relación comunalidad/interculturalidad. Este modelo es meramente heurístico, no yuxtapone simplemente lo comunal y lo intercultural, lo endógeno y lo exógeno, sino que interrelaciona estas dimensiones como "tipos ideales" –como soluciones que en los contextos con-

cretos y situados de las distintas propuestas educativas llamadas interculturales aparecen siempre de forma mezclada, en constante tensión, contradicción y conflicto normativo

	Comunalidad	Comunalismo
Interculturalidad	• Modelo educativo implícito • Praxis habitualizada, híbrida de enseñanza-aprendizaje local • Producto de imposiciones externas y de resistencias internas • Combina vivencialmente inter-cultura e intra-cultura • Fuente identitaria y punto de partida de los modelos educativos	• Modelo educativo implícitamente monológico • Explícitamente intra-cultural • Prescribe contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje endógenos • Invisibiliza aportaciones fácticas de métodos de enseñanza-aprendizaje exógenos
Interculturalismo	• Modelo educativo implícitamente monológico • Explícitamente inter-cultural • Prescribe contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje exógenos • Invisibiliza aportaciones fácticas de métodos de enseñanza-aprendizaje endógenos	• Modelo educativo • Explícitamente dialógico • Combina recursos intra-culturales e inter-culturales • Negocia contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje tanto endógenos como exógenos

Para concluir, como todo proyecto incipiente y novedoso, la educación superior intercultural se ha encontrado con diversos problemas burocráticos, financieros, académicos y políticos desde su puesta en marcha hace muy escasos años. La heterogeneidad de actores académicos, políticos y organizacionales ha sido todo un desafío a la hora de generar cauces institucionales eficaces y, a la vez, legítimos para todos los sectores implicados. En el caso con-

creto de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI; cfr. Téllez, Sandoval, González, 2006; Dietz, 2008), para una antropología pública y su correspondiente metodología "activista" (Hale, 2008), uno de los principales desafíos consiste en conjugar las características de una "universidad intercultural" orientada a y arraigada en las regiones indígenas con las dinámicas y criterios propios de una universidad pública "normal", que mediante su reconocimiento de estudios y títulos, su autonomía y su libertad de cátedra proporciona un importante "cobijo" institucional para la UVI, pero que también impone a menudo prácticas gremialistas y academicistas nada "sensibles" al medio rural e indígena en el que opera. Este proceso de negociación de hábitos y de aspiraciones entre los actores universitarios, las comunidades anfitrionas y los profesionistas y estudiantes involucrados ha ido generando experiencias y aprendizajes auténticamente interculturales: mientras que cada vez más representantes académicos, urbanos y mestizos reconocen la viabilidad y promueven la visibilidad de la UVI como alternativa de educación superior culturalmente diversificada y pertinente, en las regiones indígenas surgen aprendizajes novedosos de transferencia recíproca de saberes.

El reconocimiento oficial del derecho a la pertinencia cultural en la educación superior lleva consigo un intenso debate no sólo sobre la necesidad o no de crear nuevas universidades "indígenas", sino asimismo sobre el desafío de generar de forma dialógica y negociada nuevos perfiles profesionales para estas instituciones novedosas. Los perfiles convencionales y disciplinarios de profesionistas formados en las universidades occidentales no han ofrecido campos laborales acordes a las necesidades de la juventud indígena, sino que han promovido explícita o implícitamente la emigración y asimilación a nichos laborales urbanos y mestizos. Por ello, los nuevos perfiles profesionales con los que están experimentando proyectos piloto como la Universidad Veracruzana Intercultural han de responder a un doble desafío, al que las instituciones de educación superior no se han enfrentado aún: al desafío de desarrollar carreras flexibles, interdisciplinarias y profesionalizantes que aún así sean local y regionalmente arraigables, útiles y pertinentes no sólo para los

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

estudiantes, sino también para sus comunidades. En este sentido, las primeras generaciones de jóvenes que estudian en la UVI así como en otras universidades interculturales se van convirtiendo paulatinamente –y gracias a sus prácticas y proyectos implementados *in situ* desde el inicio de sus estudios– en protagonistas y creadores de sus propias prácticas profesionales futuras.

Bibliografía

Aguado Odina, Teresa (2003), *Pedagogía Intercultural*, Madrid, Mc-Graw Hill.

Alfaro, Santiago, Juan Ansión y Fidel Tubino (2008), *Ciudadanía intercultural: conceptos y pedagogías desde América Latina*. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú.

Bartolomé, Miguel Alberto (2005), "Una lectura comunitaria de la etnicidad en Oaxaca", en M. Lisbona Guillén (coord.), *La comunidad a debate: Reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo*, Zamora, Mich., COLMICH y UNICACH.

Benhabib, Seyla (2005), *Los derechos de los otros: Extranjeros, residentes y ciudadanos*, Barcelona, Gedisa.

Bertely Busquets, María (coord.) (2003), *Educación, derechos sociales y equidad*, tomo 1, México, COMIE.

—— (2007), *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México: Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*, México, CIESAS-Pontificia Universidad Católica del Perú.

Bonfil Batalla, Guillermo (1987), "La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos", en *Papeles de la Casa Chata* 2, núm. 3:23-43.

Casillas Muñoz, Lourdes y Laura Santini Villar (2006), *Universidad Intercultural: Modelo educativo*, México, SEP-CGEIB.

CGEIB (2004), *Políticas y fundamentos de la Educación Intercultural y Bilingüe en México*, México, SEP-CGEIB.

Coronado Malagón, Marcela (2006), "Tomar la escuela…: Algunas paradojas en la educación intercultural", en H. Muñoz Cruz

(coord.), *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales*, México, UAM-UPN.
Dietz, Gunther (1999), "La comunidad purhépecha es nuestra fuerza": Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán, México, Quito, Abya-Yala.
—— (2003), *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Una aproximación antropológica*. Granada, EUG-CIESAS.
—— (2005), "Del indigenismo al zapatismo: La lucha por una sociedad mexicana multiétnica", en N. Grey Postero y L. Zamosc (eds.), *La lucha por los derechos indígenas en América Latina*, Quito, Abya-Yala.
—— (2008), "La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural", en D. Mato (ed.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: Experiencias en América Latina*, Caracas, Venezuela, UNESCO-IESALC.
—— (2009), *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: An anthropological approach,* Münster & New York, Waxmann.
—— (ed.) (2009), *Intercultural Universities in Mexico. (Special issue of Intercultural Education,* Vol. 20, núm. 1), Bruselas, International Association for Intercultural Education (IAIE).
—— y Laura Selene Mateos Cortés (2007), *Laboratorio de Formación Metodológica para la Investigación en la UVI: Propuesta de trabajo*, Xalapa, Ver., Universidad Veracruzana.
—— y Guadalupe Mendoza Zuany (eds.) (2008), *La educación superior ante los pueblos indígenas* (número monográfico de *TRACE. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre,* núm. 53), México, Centre d'Études Mexicaines et Centraméricaines (CEMCA).
Favell, Adrian (1998), *Philosophies of Integration: Immigration and the idea of citizenship in France and Britain*, Hampshire - New York, Macmillan - St. Martin's.
Fornet-Betancourt, Raúl (2004), *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*, México, SEP-CGEIB (cfr. eib.sep.gob.mx/files/reflexiones_fornet.pdf).
Giroux, H.A. (1994), "Living Dangerously: Identity politics and the new cultural racism", en H.A. Giroux & P. McLaren (eds.),

Between Borders: Pedagogy and the politics of cultural studies, New York – London, Routledge.
Glazer, Nathan & Daniel P. Moynihan (1963), *Beyond the Meltingpot: the Negroes, Puertoricans, Jews, Italians, and Irish of New York City*, Cambridge, MIT Press.
Glenn, Charles L. & Ester J. de Jong (1996), *Educating Immigrant Children: Schools and language minorities in twelve nations*, New York & London, Garland.
Gogolin, Ingrid (1997), *Grossstadt-Grundschule: Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*, Münster & New York: Waxmann.
—— (2002), "Interkulturelle Bildungsforschung", en R. Tippelt (ed.), *Handbuch Bildungsforschung*, Opladen, Leske + Budrich.
González Apodaca, Erica (2008), *Los profesionistas indios en la educación intercultural: Etnicidad, intermediación y escuela en el trerritorio mixe*, México, UAM-I y Juan Pablos Editor.
Hale, Charles R. (2008), "Introduction", en Ch.R. Hale (ed.), Engaging Contradictions: *Theory, politics, and methods of activist scholarship*, Berkeley, University of California Press.
Jiménez Naranjo, Yolanda (2009), *Cultura comunitaria y escuela intercultural: Más allá de un contenido escolar,* México, CGEIB.
Hernández, Rosalva Aída, Sarela Paz y María Teresa Sierra (eds.) (2004), *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN: Neoindigenismo, legalidad e identidad*, México, CIESAS-Miguel Angel Porrúa.
Maldonado, Benjamín (2002), *Autonomía y comunalidad india: Enfoques y propuestas desde Oaxaca*, Oaxaca, INAH-Secretaría de Asuntos Indígenas.
——, L. Meyer, R.C. Ortiz Ortega y V.M. García (coords.) (2004), *Entre la normatividad y la comunalidad: Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*, Oaxaca, IEEPO.
Mateos Cortés, Laura Selene (2009), "The Transnational Migration of the Discourse of Interculturality: Towards a comparative analysis of its appropriation by academic and political actors in the state of Veracruz", Universidad Veracruzana Intercul-

tural y la Secretaría de Educación, *Intercultural Education* 20 núm. 1:27-37.
McLaren, Peter (1997), *Multiculturalismo revolucionario*, México, Siglo XXI.
Medina Melgarejo, Patricia (2007), *Identidad, memoria y conocimiento: Una experiencia intercultural con el pueblo yoreme mayo de Sinaloa*, México, Plaza y Valdés-UPN.
Modood, Tariq (2007), *Multiculturalism: A civic idea*, Cambridge, Polity Press.
Mosley, Albert & Nicholas Capaldi (1996), *Affirmative Action: Social justice or unfair preference?,* Lanham, MD, Rowman & Littlefield.
Muñoz Cruz, Héctor (2001), "Trayectoria de las políticas de educación indígena en México", en H. Muñoz Cruz (ed.), *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica*, México, UAM-I.
Oehmichen Bazán, Cristina (1999), *Reforma del Estado, política social e indigenismo en México 1988-1996*, México, UNAM.
Pérez Ruiz, Maya Lorena (2005), "La comunidad indígena contemporánea: límites, fronteras y relaciones interétnicas", en M. Lisbona Guillén (coord.), *La comunidad a debate: Reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo*, Zamora, Mich., COLMICH-UNICACH.
Ramírez Castañeda, Elisa (2006), *La educación indígena en México,* México, UNAM.
RIDEI (2007), Educación ciudadana intercultural para pueblos indígenas de América Latina en contextos de pobreza, Lima, Red Internacional de Estudios Interculturales, cf. http://www.pucp.edu.pe/ridei/?proy_curso.htm (consultado 15/02/2009).
Schmelkes, Sylvia (2004), "La educación intercultural: Un campo en proceso de consolidación", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 9, 20:9-13.
—— (2009), "Intercultural Universities in Mexico: Progress and difficulties", en *Intercultural Education* 20 núm. 1:5-17.
Téllez, Sergio, Juan Carlos Sandoval y O. González (2006), "Intercultural University of Veracruz: A holistic project promo-

ting intercultural education", en *Intercultural Education* 17, 5:499-506.
Verlot, Marc (2001), *Werken aan integratie: Het minderheden- en het onderwijsbeleid in de Franse en Vlaamse Gemeenschap van België (1988-1998)*, Leuwen, Acco.

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Panel 3
Programas académicos innovadores para la atención de estudiantes de origen indígena

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Fortalecimiento de liderazgos indígenas para la gestión de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia

Guido Machaca Benito[1]

Introducción

Bolivia se encuentra en un proceso de transformación como producto, fundamentalmente, de la emergencia y la presión de los movimientos sociales e indígenas. Esta transformación está orientada, inevitablemente, a la reinvención del Estado y la sociedad boliviana, históricamente aniquiladora de su diversidad sociocultural, para que sean más equitativas, participativas, incluyentes y propiciadoras de la justicia socioeconómica para todos.

Los movimientos sociales e indígenas del país, entre otras de sus propuestas en el ámbito político social, plantean la constitución de un Estado plurinacional, la autonomía indígena, la ciudadanía intercultural, la educación intra e intercultural, la educación plurilingüe y la participación social en la educación. Estas propuestas,

[1] Pedagogo y magíster en educación intercultural bilingüe. Investigador de la Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes); docente de la Carrera de Trabajo Social y Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) de Cochabamba, Bolivia; y coordinador del Programa de Fortalecimiento de Liderazgos Indígenas que se desarrolla en el PROEIB Andes de la misma universidad. Ha escrito libros y artículos relacionados con la educación intercultural bilingüe, la participación social en la educación y la ciudadanía intercultural.

que ahora están en el debate público luego de consagrarse como políticas constitucionales en Nueva Constitución Política del Estado en vigencia, no son recientes, ya que se generaron a principios de los años ochenta y continúan su proceso de construcción y concreción. Cualquiera sea su nivel de implementación en el país, en éste o cualquier otro gobierno, seguirán latentes en el escenario político porque, no cabe duda, de que se hicieron irrenunciables para los sectores populares e indígenas del país ya que, desde su perspectiva es, probablemente, ahora la única vía para lograr una vida más digna en los diversos ámbitos.

En este marco, en abril del 2005, el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) y los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPO), de forma corresponsable y en diálogo permanente, elaboran e implementan, en la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia, el Programa de Fortalecimiento de Liderazgos Indígenas–Gestión Educativa en Contextos de EIB. Hasta el presente ya se desarrollaron tres versiones del mencionado Programa y está por concluir una cuarta. En total pasaron por el programa alrededor de 100 jóvenes, varones y mujeres, de más de 15 pueblos indígenas diferentes de las 36 que viven en Bolivia.

En los acápites siguientes describiremos el contexto sociopolítico general de Bolivia; realizaremos una síntesis del Programa; de igual modo, mostraremos algunos avances institucionales, logros, dificultades y algunos de los retos que vislumbramos. Esperamos que con esta ponencia, elaborada desde la realidad boliviana y la perspectiva de los pueblos indígenas, podamos aportar al debate del Tercer Encuentro Regional sobre Educación Superior Intercultural de América Latina y Caribe que se realiza en la Ciudad de Pátzcuaro, estado de Michoacán, de México.

DESCRIPCIÓN GENERAL DEL CONTEXTO

Bolivia está organizada administrativamente en nueve departamentos, en 112 provincias y 324 municipios. De acuerdo con los datos del Censo de Nacional de Población y Vivienda de 2001,

tiene una población total de 8,274,325 habitantes, una superficie de 1,098,581 kilómetros cuadrados y, por tanto, una densidad poblacional promedio de 7.5 habitantes por kilómetro cuadrado.

Los departamentos más poblados son, en ese orden, La Paz, Santa Cruz y Cochabamba que, en porcentaje, alcanzan 70.5% de la población total.[2] Además, Bolivia posee cuatro eco regiones claramente diferenciadas: andina (altiplano y valle), chaqueña (de bosque seco), oriental y amazónica (de bosque húmedo), constituyendo entre las tres últimas la mayor parte del territorio nacional. Como se nota, a diferencia del imaginario construido sobre Bolivia, éste no es sólo el país altiplánico que todos imaginamos y sus áreas de mayor diversidad biológica coinciden también con las regiones de mayor diversidad cultural y lingüística (Machaca y López, 2006:16).

En Bolivia conviven 36 pueblos indígenas diferentes, distribuidos en los nueve departamentos y en las cuatro eco regiones mencionadas, lo que, en términos generales, da cuenta del carácter multiétnico, multicultural y multilingüe del país. En cada una de las zonas andina, chaqueña y oriental habitan tres pueblos indígenas diferentes, mientras que en la Amazonía están establecidos 27 de los 36 pueblos indígenas.

En la región andina se asientan los pueblos indígenas más numerosos: el aimara y el quechua que alcanzan 92% de toda la población indígena. En contraste, en la región chaqueña, oriental y amazónica viven 33 pueblos indígenas, en un extenso territorio, con poblaciones generalmente pequeñas, algunas de las cuales están bajo serias amenazas de extinción como es, por ejemplo, el caso de los guarasug'we con menos de 50 habitantes (Machaca y López, 2006, Ibid).

De acuerdo con los datos del Censo Nacional de Población y Vivienda del 2001, más de 62% de la población boliviana de 15 años o más, una mayoría de ellos con residencia en el área urbana, se autoidentificaron con algún pueblo indígena originario. Fue pre-

[2] Los otros departamentos, con población en orden decreciente, son Potosí, Chuquisaca, Oruro, Tarija, Beni y Pando.

cisamente en el área urbana donde más de 52% señaló adscripción o pertenencia a un pueblo indígena: quechua 24%, aimara 23%, otros pueblos 6%. En el área rural, más de 75% señaló pertenecer a algún pueblo indígena: quechua 42%; aimara 28%; otros pueblos 6%.

A nivel jurídico y político, Bolivia está regida por una Nueva Constitución Política del Estado que define como Estado unitario social de derecho plurinacional comunitario, libre, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías (Artículo 1). Los idiomas oficiales del Estado son el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos (Artículo 5). Señala que la educación constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado; que es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad; es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo; la educación es obligatoria hasta el bachillerato; y la educación fiscal es gratuita en todos sus niveles hasta el superior (Artículos 77, 78 y 81) (República de Bolivia, 2009).

Esta nueva carta magna incorpora e incluye varios postulados fundamentales del Anteproyecto de Nueva Ley de la Educación Boliviana "Avelino Siñani y Elizardo Pérez" que fue aprobado, en julio del 2006, por un Congreso Nacional de Educación y que todavía se mantiene en discusión y es, probablemente, por ello que el actual gobierno las está implementado prescindiendo de una ley de educación específica.

Síntesis del Programa

Antecedentes

El Proeib Andes apoya la consolidación de la Educación Intercultural Bilingüe (eib), a través de la investigación y la información y, principalmente, de la formación de los recursos humanos que este nuevo tipo de educación requiere para trascender los ámbitos del pilotaje y de la experimentalidad a los que, en muchos casos, se ha visto relegada.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Los CEPO fueron reconocidos formalmente en 1994, por la Ley 1565 de la Reforma Educativa, como órganos de veeduría y control social de la educación nacional; y, entre otras funciones, participan en la definición de las políticas educativas nacionales, fundamentalmente de aquellas relacionadas con la EIB. Bajo este marco legal, en la actualidad, existen y funcionan, en sus respectivas regiones sociolingüísticas, el Consejo Educativo Aimara (CEA), el Consejo Educativo Amazónico Multiétnico (CEAM), el Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ) y el Consejo Educativo del Pueblo Guaraní (CEPOG), el Consejo Educativo de los Pueblos Indígenas Guarayos (CEPIG), el Consejo Educativo del Pueblo Originario Chiquitano (CEPOCH), el Consejo Educativo del Pueblo Indígena Moxeño (CEPOIM) y el recientemente conformado Consejo Educativo del Pueblo Yuracaré (CEPY).

Estas organizaciones educativas indígenas, en su plan de gestión del período 2001-2005, plantearon la creación y desarrollo de una escuela de líderes indígenas en gestión educativa con el propósito de cualificar a jóvenes para que continúen debatiendo y concretando, en sus respectivas comunidades y pueblos, dos de las propuestas educativas indígenas: la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y la Participación Social en la Educación (PSE). Académicamente, luego de debates en los niveles político y técnico, este planteamiento fue denominado Programa de Fortalecimiento de Liderazgos Indígenas–Gestión Educativa en Contextos de EIB.

La primera versión del programa se realizó, en su primera fase, entre abril y octubre 2005 y, en su segunda fase, entre marzo y agosto de 2006. La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS, por medio del PROEIB Andes, certificó a 28 participantes matriculados, pertenecientes a 10 pueblos indígenas diferentes (aimara, canichana, cavineño, chiquitano, guaraní, guarayo, moxeño, quechua, trinitario, yuracaré), además un representante afro-boliviano.

Posteriormente, a solicitud de los CEPO y con recursos conseguidos por ellos, se implementó una segunda versión de este Programa, que comenzó en noviembre de 2006 y concluyó en agosto de 2007, de manera de atender a un nuevo grupo de líderes indígenas en forma-

ción. En esta segunda versión participaron 26 jóvenes de los pueblos aimara, chiquitanos, guaraní, guarayo, lecos, moxeño y quechua.

En el 2008, luego de realizar gestiones previas y ajustes técnicos al programa, se desarrolló una tercera versión con el apoyo de Studentenes og Akademikemes Intermasjonale Hjelfond (SAIH-Noruega). Se inició en abril y concluyó en el mes de diciembre con la de 20 estudiantes provenientes de los siguientes pueblos indígenas: afroboliviano, aimara, ayoreo, chipaya, chiquitano, guaraní, guarayo, quechua y yuracaré.

En la presente gestión, también con el apoyo de SAIH-Noruega y el involucramiento de los CEPO, se desarrolla la cuarta versión que se inició en marzo y concluirá en noviembre de 2009. Participan en esta ocasión 21 jóvenes, varones y mujeres, de 10 pueblos indígenas: quechua, aimara, moxeño, movima, tsimane, chiquitano, weenhayek, yucararé y mosetén y afroboliviano.

Justificación

Las razones fundamentales que de forma directa respaldan el diseño y la implementación del Programa de Fortalecimiento de Liderazgos Indígenas con la acreditación de Técnico Medio en Gestión Educativa en Contextos de EIB son las siguientes:

- Hay una demanda explícita de los CEPO y de las organizaciones indígenas, regionales y nacionales, de formación y capacitación en temas relativos a la EIB y la PSE, en general, y en temas referidos a la estructura y coyuntura social, económica y política del país desde una perspectiva educativa y desde la visión de los pueblos indígenas.
- Los espacios o ámbitos de poder formal ganados por los pueblos indígenas (local, regional y nacional), en el contexto de las reformas legales e institucionales que se están dando en Bolivia, requieren de cuadros o líderes indígenas para que puedan participar en la toma de decisiones que beneficien a los pueblos indígenas que históricamente fueron políticamente oprimidos y económicamente explotados.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

- Los dirigentes y líderes indígenas que ejercen responsabilidades en los diversos ámbitos del Estado y la sociedad boliviana requieren del manejo responsable, oportuno y actualizado de datos e información económica, política, social, cultural y educativa. La información se constituye en una base fundamental para la toma de decisiones.
- El movimiento indígena boliviano, principalmente en estos últimos años, requiere de más y nuevos dirigentes y líderes que tengan un conocimiento más o menos objetivo de la realidad del país y de las demandas y expectativas de las diversas organizaciones indígenas, tanto de de tierras altas como de tierras bajas.

Objetivo del programa

Contribuir al fortalecimiento de líderes indígenas jóvenes, mediante procesos educativos formales, para que puedan desarrollar roles de liderazgo en los CEPO y otras organizaciones indígenas, en cumplimiento de lo previsto por la legislación nacional en cuanto a control y escrutinio social en materia educativa y en el marco de una EIB y PSE para todos.

Estructura y organización de la malla curricular

Ciclos	Componentes de los módulos			
	N° de Módulos	Sesiones Presenciales	Trabajos de Campo	Pasantías
Ciclo Propedéutico	1	Competencias instrumentales Programas computacionales Manejo internet Redacción y comprensión lectora Análisis de la realidad Dinámicas de trabajo grupal Oratoria		

Ciclos	Componentes de los módulos			
	Nº de Módulos	Sesiones Presenciales	Trabajos de Campo	Pasantías
Ciclo de Formación Básica	2	Historia del movimiento indígena en Bolivia	Historia del movimiento indígena de la propia comunidad	
	3	Tierra, territorio y educación	Tierra, territorio y educación en la comunidad	En el CEPO correspondiente
	4	Derechos indígenas	Derechos indígenas en la comunidad	
	5	Identidad, interculturalidad y ciudadanía	Identidad, interculturalidad y ciudadanía en la comunidad	En el CEPO de otro contexto cultural
	6	Gestión educativa en contextos de EIB	Gestión educativa en la comunidad	
Ciclo de Profundización	7	Marco teórico y conceptual de la EIB	Nociones de EIB en la comunidad	
	8	La implementación de la EIB en Bolivia	La implementación de la EIB en la comunidad	En una institución de educación formal
	9	Procesos e instrumentos de la gestión educativa intercultural	Diagnóstico de la gestión educativa en la comunidad	
	10	Estado plurinacional y educación y descolonización	Discursos sobre plurinacionalidad y descolonización en comunidad	En una institución de educación alternativa
	11	Liderazgo indígena y negociación	Liderazgo indígena y negociación en la comunidad	

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Ciclos	Componentes de los módulos			
	Nº de Módulos	Sesiones Presenciales	Trabajos de Campo	Pasantías
Ciclo de Presentación Monografía	12	Taller de monografía		

La malla curricular del Programa está organizada en cuatro ciclos y 12 módulos[3] que se desarrollan mediante sesiones intensivas presenciales, de una semana de duración, en los predios de la Facultad de Humanidades de la UMSS; 10 sesiones de trabajo de campo, cada una de más de dos semanas de duración; y cuatro pasantías programadas, cada una de ellas de una semana de duración.

El Ciclo Propedéutico está compuesto, básicamente, por el primer módulo constituido por las competencias instrumentales. Este módulo tiene el objetivo de desarrollar en los participantes las competencias básicas con relación al manejo de la tecnología informática, la redacción y la comprensión lectora, la oratoria y las dinámicas del trabajo grupal. Permiten conformar una comunidad de aprendizaje entre todos los participantes debido a que son de diversos orígenes socioculturales y con perspectivas y motivaciones educativas y políticas también diferentes.

El Ciclo de Formación Básica está compuesto por cinco módulos cuyos temas son abordados de manera muy general en las sesiones presenciales y durante el trabajo de campo y las pasantías. En este ciclo se ofrece y construye conocimientos generales respecto a los tópicos de historia del movimiento indígena; tierra y territorio; derechos indígenas; identidad, interculturalidad y ciudadanía; y gestión educativa. Cada tema desarrollado en las sesiones presenciales es abordado también, en diversos niveles, en las prácticas del trabajo de campo y en las pasantías.

El Ciclo de Profundización está constituido por cinco módulos con sus respectivos trabajos de campo y pasantías. En este ciclo son

[3] En la práctica, tanto el 1º como el 12º módulos se subsumen y desarrollan durante la implementación de los 10 módulos.

desarrollados, de manera específica y especializada, los temas de marco teórico de la EIB; la implementación de la EIB, procesos e instrumentos de la gestión educativa, Estado plurinacional y educación y descolonización y liderazgo indígena y negociación.

El Ciclo de Presentación de Monografía contempla la edición del diagnóstico y la propuesta educativa comunitaria que los participantes, en rigor, deben elaborar durante el desarrollo de los diversos módulos. Dicha monografía debe ser presentada y defendida por los participantes ante un jurado conformado por representantes de los CEPO, el PROEIB Andes y la Facultad de Humanidades de la UMSS.

Las Sesiones Presenciales se realizan durante una semana intensiva de nueve horas diarias en cada uno de los módulos. Durante cada sesión se desarrollan los textos que contienen actividades pedagógicas, dinámicas grupales, sesiones de evaluación y son dirigidas por facilitadores. La sesión presencial se realiza en la Facultad de Humanidades de la UMSS y, desde la presente versión, también en algunos de los CEPO y contempla un foro debate con la participación de líderes y académicos indígenas especialistas en temas afines a cada módulo.

Trabajo de Campo son períodos de trabajo en terreno, dirigidos al acopio y sistematización de datos e información que los participantes, con el apoyo de guías de entrevista y cuestionarios, realizan en sus comunidades de origen. Durante los trabajos de campo los participantes abordan tópicos y temas tratados en cada uno de los módulos. Durante el trabajo de campo los participantes cotejan la visión que su comunidad posee respecto a las nociones y puntos de vista construidos en las sesiones presenciales y recogen insumos para futuras discusiones en las mismas. A medida que el programa avanza en su desarrollo, los participantes aprovechan también el trabajo de campo para recoger y producir colectivamente elementos que nutran el diseño de su propuesta educativa que deben presentar como trabajo final del programa.

Las Pasantías son visitas estructuradas que los participantes llevan a cabo en un CEPO u organización indígena diferente a la propia y conocida, con el objetivo de compenetrarse con el sistema de fines y objetivos, la estructura organizacional, el funcionamiento y los logros

y dificultades de estas organizaciones indígena, tanto en sus sedes institucionales como en comunidades con las cuales ellos trabajan.

2.5. Estrategias metodológicas

El aprendizaje cooperativo y el trabajo en grupos e interpares. Una gran parte de las sesiones presenciales están orientadas al trabajo en grupos, en los que los participantes aprenden unos de otros, resuelven conflictos y descubren cómo resolver diferencias y llegar a consensos. Gatillan el desarrollo de estas competencias las actividades que los facilitadores organizan a partir de cada uno de los temas considerados en los módulos. De esta forma, los estudiantes descubren cómo analizar, colaborativamente y entre todos, de manera crítica situaciones problemáticas, así como definir y sugerir pautas de solución. Además, confrontan visiones y expectativas culturales diversas según los temas abordados en los módulos e identifican momentos en los que no es posible llegar a consenso pero es menester apreciar y respetar los puntos de vista de aquellos que piensan de manera distinta.

Las exposiciones de los facilitadores. Sirven para introducir y presentar adecuadamente diversos temas y contenidos de los módulos. Se complementan con materiales audiovisuales acordes a los temas de cada módulo y se constituyen en espacios en los que se despierta el interés de los participantes por los temas a tratar, a la vez que plantean interrogantes y actividades que los participantes deben resolver entre ellos y colaborativamente,

Los debates. Tienen lugar en cada sesión presencial, pero, sobre todo, durante los paneles con líderes indígenas nacionales en ejercicio. Los debates se constituyen en ámbitos para lograr una mayor clarificación y comprensión de los temas y para consensuar opiniones, demandas y propuestas desde la perspectiva de los diversos pueblos indígenas.

Los paneles de líderes indígenas. Cada sesión presencial comprende un espacio particular dedicado a presentación que líderes indígenas en paneles organizados según el ámbito de actividad y los temas de cada sesión presencial.

El uso de los módulos. Los módulos de aprendizaje, utilizados como material de apoyo y guías de aprendizaje para los participantes, poseen un equilibrio entre materiales de lectura y actividades sugeridas que los facilitadores deben desarrollar. Desde esta perspectiva, el módulo cumple el rol de estructurar los procesos de aprendizaje y, en tal sentido, incluye también referencias y sugerencias para el desarrollo de actividades que usualmente son responsabilidad del docente.

Con esta nueva mirada, se busca que el estudiante esté bajo control de su propio aprendizaje y que incluso, en ausencia del docente, pueda organizarse y movilizar a sus compañeros para aprender juntos de manera autónoma y cooperativa.

Los talleres de computación y de oratoria. Estos talleres introducen a los participantes en la apropiación de competencias que ellos deben manejar para asegurar un mejor aprendizaje. Así, la introducción al manejo de herramientas básicas de computación les facilita la búsqueda de información y a la vez los dota de instrumentos de comunicación que pueden utilizar a lo largo de la vida. Lo propio ocurre con el campo de la oratoria.

El trabajo de campo y la elaboración informes de campo. Son períodos de trabajo en terreno, dirigidos al acopio y sistematización de datos e información que los participantes, con el apoyo de guías de entrevista y cuestionarios, realizan en sus comunidades de origen. Durante los trabajos de campo los participantes abordan tópicos tratados en cada uno de los módulos. En estos períodos los participantes cotejan la visión que su comunidad tiene respecto de nociones y puntos de vista construidos en las sesiones presenciales o recogen insumos para futuras discusiones en las mismas.

Las pasantías. Las pasantías son visitas estructuradas que los participantes llevan a cabo en un CEPO u organización indígena diferente a la propia y conocida, con el objetivo de vivir la interculturalidad, compenetrarse con el sistema de fines y objetivos, la estructura organizacional, el funcionamiento y los logros y dificultades de estas organizaciones indígena, tanto en sus sedes institucionales como en comunidades con las cuales ellos trabajan.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

El acompañamiento en terreno. El acompañamiento se realiza principalmente a las actividades no presenciales; es decir, cuando los participantes se encuentran en sus comunidades. Consiste en la realización de reuniones con los participantes y los directivos de los CEPO que avalaron la postulación de cada participante, para acompañar el cumplimiento de las actividades curriculares programadas, las cuales son requisito para pasar de un módulo a otro; apoyar el cumplimiento de las tareas asignadas con la finalidad de lograr un apoyo en su aprendizaje; continuar con el proceso de formación, apoyando, *in situ*, en los requerimientos metodológicos para el trabajo de campo y la elaboración de los informes; y constatar, juntamente con los dirigentes de su comunidad y de los CEPO, los efectos e impactos que su participación en el programa provoca en su familia y comunidad.

3. Avances institucionales en materia de atención a la diversidad

Desde la creación del Programa, en el 2005, hasta el presente cuando está en etapa de cierre una cuarta versión, consideramos que los avances institucionales principales, en la perspectiva de atender con pertinencia cultural las demandas del movimiento indígena en materia de educación, son las siguientes:

El Programa, que nació como una propuesta de cualificación informal y con poco rigor académico en el seno de los CEPO, se ha institucionalizado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y, en consecuencia, es parte de la oferta curricular de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia, y proporciona, además a los participantes, la acreditación de Técnico Medio en Gestión Educativa en Contextos de EIB. Las autoridades de la Facultad de Humanidades lo asumen como suyo y, por ello, proporcionan el apoya que requiere a nivel institucional, aunque financieramente, pese a reconocer la importancia, aún no se comprometen a realizar las gestiones correspondientes para garantizar la sostenibilidad del Programa; pues, hasta el presente, está financiada por la Cooperación Internacional.

Los CEPO lo identifican como suyo al Programa y, por eso, participan en la selección y aval de los participantes; realizan un seguimiento parcial a la implementación; evalúan periódicamente el desarrollo; se involucran en los actos de inauguración y clausura de las diversas versiones; así como se preocupan y conocen el destino de cada uno de sus patrocinados una vez que concluyen el Programa. Estas organizaciones que son los operadores técnico educativos de las organizaciones matrices del movimiento indígena, como interlocutores frente a la UMSS, tienen que lograr la institucionalización financiera del Programa.

Una mayoría de los egresados de las tres primeras versiones realizan, desde los roles que les corresponde en sus respectivos pueblos y comunidades indígenas, acciones de apoyo orientadas a la educación, en general, y a la EIB y PSE en particular. Una proporción significativa se encuentra actualmente desempañando roles de dirigencia y trabajo técnico en las instancias de decisiones educativo-políticos y también en niveles intermedios, en calidad de técnicos, en algunas reparticiones del poder ejecutivo del Estado boliviano.

Los materiales elaborados en el marco del Programa (Guía del Participante), así como los foros y debates que propicia el Programa y que son registrados, tienen contenidos que abordan las demandas socio educativas históricas y actuales del movimiento indígena (tierra y territorio, historia del movimiento indígena, derechos consuetudinarios, EIB, PSE, Estado plurinacional, descolonización, entre otros) y, en lo posible, son elaborados desde la situación y perspectiva indígena. Varios de estos materiales, si bien fueron elaborados exclusivamente para el Programa, son demandados por docentes y estudiantes de las carreras de pre grado de la facultad. Lo que implica, aunque con ciertas limitaciones, ya están siendo incorporados como textos básicos para la educación universitaria y de formación docente. Se tiene evidencias de que estos materiales también están siendo usados por organizaciones indígenas, como los mismos CEPO, e instituciones de desarrollo social que apoyan a nivel educativo a organizaciones y comunidades indígenas.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

4. Lecciones aprendidas

a. El apoyo a la concreción de las demandas indígenas. El Programa nació como idea y propuesta de los CEPO. Ellos, a partir de su vivencia y su relacionamiento con el Estado y las organizaciones de la sociedad civil, tomaron conciencia de sus necesidades en materia de recursos humanos propios y especializados en temas educativos, en general, y en EIB y gestión educativa, en particular. El PROEIB Andes tradujo pedagógicamente esa idea y propuesta que durante más de dos años iban construyendo los consejos educativos. Los apoyó técnicamente en la gestión del programa y en las negociaciones con las entidades universitarias y la cooperación internacional.

b. La ligazón y coordinación permanente con los CEPO. Las decisiones sobre el programa y su desarrollo no se toman unilateralmente; más bien se abordan conjuntamente con los CEPO. Se trata de responder a sus demandas y, por eso, deben involucrarse en todas las determinaciones. Así, la selección de los participantes, la determinación de los lugares de las pasantías y ahora algunos cursos presenciales, la designación de los panelistas, la petición de informes a los participantes, entre otros aspectos, son definidos también por los CEPO. No obstante, su involucramiento en la gestión académica del programa fue poca y delegaron la responsabilidad de ello a la institución ejecutora, aspecto que, a nuestro entender requiere ser superado.

c. La constitución de un espacio multiétnico e intercultural. Los participantes, por su origen étnico cultural, constituyen una comunidad de aprendizaje multi e intercultural. Esta singularidad contribuye a la formación de los participantes porque, a parte de conocer diversas formas de dinámicas comunales y organizacionales, también desarrollan competencias para entender, comprender y convivir con otros que son diferentes a ellos. El Programa se constituye así en un espacio de convivencia intercultural por excelencia. A este respecto, por ejemplo, la participación de representantes

afrobolivianos marcó de manera singular el desarrollo de las sesiones presenciales, pues frente a la fácil oposición indígena-no-indígena, la interpelación afroboliviana obligaba a análisis más críticos, finos y, por ende, pertinentes para analizar nociones como multiculturalidad e intra e interculturalidad.

d. La flexibilidad en la gestión del programa. El Programa, a nivel curricular, constituye un conjunto articulado de elementos diversos construidos a partir de las demandas, las expectativas y las potencialidades sociopolíticas de los CEPO. Entendido en esos términos, se caracteriza por su flexibilidad y apertura a innovaciones, correcciones y proposiciones producto de su implementación, de las sugerencias de los CEPO, de los participantes, de los facilitadores, de las evaluaciones y de otras experiencias educativas afines. Más aún, el programa se fue definiendo en lo concerniente a la acreditación académica durante el proceso de implementación en discusión permanente con las organizaciones e instituciones involucradas.
e. La investigación-acción y la importancia del trabajo de campo. El Programa incluye la investigación como eje de la formación de los líderes y es por ello que desde el primer módulo considera períodos de trabajo de campo. En estos períodos, los participantes retornan a sus comunidades de origen para mirarlas con ojos distintos, al tiempo que recogen información sobre los temas y contenidos trabajados en las sesiones presenciales, de forma tal de recuperar las voces y visiones de los comuneros respecto a los temas y así matizar o repensar y replantear lo hasta ese momento analizado y discutido. Pero visto que se trata de líderes en formación o en ejercicio que son conocidos por los otros miembros de la comunidad que visitan, inevitablemente la acción de investigar se combina con la de capacitar o al menos con la de diseminar información respecto a lo visto en el curso. Al hacerlo, el trabajo de campo se inscribe en la perspectiva de investigación y acción.
f. Las pasantías, otra forma de aprendizaje. Las pasantías que realizan los participantes, una en su región de origen y la otra en una región diferente, les permite conocer la estructura, las

características y al personal directivo y técnico de los CEPO, así como también las acciones que realizan en las ciudades capitales donde están establecidas y en las comunidades indígenas de su cobertura. Estas actividades les posibilitan conocer de cerca y en los lugares de trabajo a los directivos, técnicos, administradores y facilitadores de los CEPO. Además, mediante las pasantías la mayoría de los participantes conocen lugares que, probablemente, nunca hubieran conocido por sus propios medios, pudiendo convivir con miembros de otros grupos culturales y, por ende, construir vivencias respecto a manifestaciones culturales diferentes a las conocidas.

g. El fortalecimiento identitario de los participantes. Las experiencias de interculturalidad vividas por los participantes contribuyen también al reforzamiento de su identidad étnica y al despertar de la necesidad de procesos intraculturales que los llevan a recuperar también recuerdos y experiencias vinculados a sus comunidades de origen. Por lo demás, los temas que se abordan obligan a los participantes a cuestionarse acerca de su origen y su identidad cultural. La mayoría de ellos se va fortaleciendo en términos de su identidad sociocultural, comenzando a cuestionarse con mayor claridad política su propia condición étnica.

h. Los paneles con participación de líderes indígenas en ejercicio. En los paneles programados en cada una de las sesiones presenciales participan, en calidad de expositores, líderes, dirigentes y académicos indígenas de las diversas regiones sociolingüísticas del país. Ese contacto de los participantes con los representantes de las organizaciones indígenas nacionales les permite aprender más de sus experiencias de lucha y proyectarse políticamente. El conocer la biografía de los dirigentes nacionales y su accionar en la actual coyuntura les permite aprender más pero, esta vez, a partir del ejemplo de alguien como ellos. Por lo demás, que sean líderes en ejercicio que compartan con los estudiantes sus vivencias de liderazgo y los logros y dificultades que tienen en el ejercicio de las funciones que ocupan contribuye de mejor forma a su preparación.

i. La validación de los módulos. Las sesiones presenciales del Programa, como ya se señaló, cuentan siempre con materiales de aprendizaje que son elaborados exclusivamente para dichos eventos. Durante el desarrollo de las sesiones, los facilitadores validan los materiales en términos de competencias, contenidos, metodología y recursos didácticos. Los aportes de los participantes contribuyen al mejoramiento sustantivo de los materiales. Importantes son, por ejemplo, las ocasiones en las cuales los participantes identifican frases y expresiones que no lograban comprender. Del mismo modo, nos ayuda descubrir que otros estudiantes pueden explicar a sus compañeros aquello que algunos no consiguen entender.

j. La importancia del espacio universitario. Uno de los logros del programa es el de inscribirse en una universidad pública y no así en la sede de una organización indígena o en una institución educativa de menor nivel. La inclusión del Programa en el espacio universitario está contribuyendo a su jerarquización y, a la vez, a que los participantes y los CEPO consideren que es posible atender requerimientos como los suyos desde el espacio universitario. La universidad a su vez ha ganado con la inclusión del Programa, pues se está confrontando con estudiantes *atípicos* cuya preocupación no es sólo el crecimiento académico sino también y, sobre todo, la acción social y política. Los consejos educativos indígena, con este hecho, han demostrado que, aun desde los estrechos resquicios que el sistema vigente ofrece, es posible interpelar el paradigma universitario, basado en la hegemonía del conocimiento occidental, para incorporar temas de su propia agenda y ligados a su historia, sus valores, saberes y conocimientos.

k. Lenguaje, práctica pedagógica formal y formación para la acción social. Una de las más importantes lecciones aprendidas por nuestro programa tiene que ver con la distinción que logramos establecer a tiempo entre formación académica y preparación para la acción social y política. Si bien consignamos también como logro que nuestra experiencia se desarrolle en un espacio universitario, que nuestro lugar de construcción de

la propuesta y de ejecución de la misma estuviese ubicado en el nivel de educación terciaria condicionó inicialmente a todos, diseñadores, facilitadores e incluso a los propios estudiantes respecto de algunas características que el programa debía tener. Esto nos llevó a una sobre formalización inicial del proceso formativo, aun cuando todos quienes participamos en el desarrollo de la experiencia veníamos de una experiencia alternativa a nivel de postgrado: la Maestría en EIB.

Si bien desde el comienzo combinamos teoría y práctica y formación en aula con aprendizaje en campo, las sesiones presenciales se abordaron al comienzo con el rigor propio del ambiente universitario. Aun cuando esto no incidió, salvo excepciones, en la metodología y en la didáctica de tales sesiones, sí tuvo su impronta en los materiales educativos diseñados. Los materiales escritos tuvieron una sobre carga de material escrito y, por ende, priorizaron la lengua escrita por sobre otras formas de expresión y significación. El hecho señalado motiva ahora nuestra reflexión respecto a la necesidad de diferenciar con claridad lo que es una formación académica regular de aquella preparación más orientada a la acción social y política.

Hemos aprendido que, sin descuidar la atención que los textos escritos requieren, es necesario también recurrir a estrategias metodológicas diversas, como la recuperación de la tradición y el conocimiento orales, en relación directa con un tema dado, la simulación y el juego de roles, la resolución grupal de problemas, que reposan y recurren a la oralidad ancestral, de manera no sólo de encontrar puentes adecuados entre lengua hablada y lengua escrita, sino también para propiciar en los participantes una suerte de decentramiento epistemológico de lo que esperan encontrar en una situación de aprendizaje universitario.

5. Retos y perspectivas a futuro

Varios son los retos que, desde la implementación y la perspectiva de los CEPO, se vislumbran de cara a perfeccionar el Programa y, también, trascender la experiencia local nacional para incorporar

a participantes de pueblos indígenas de la región. Mencionamos algunos que, desde nuestra percepción, son los más relevantes.

La EIB y la PSE, mediante eventos que se vienen realizando con estas temáticas a nivel de América Latina, se han constituido en temas relevantes en la agenda del movimiento indígena y, en diversos niveles, se están convirtiendo en políticas públicas en la mayoría de los países. En este marco, de forma coordinada y consensuada con las organizaciones indígenas supranacionales, hay la ncesidad de pensar en la ampliación del Programa a nivel regional realizando la contextualización respectiva considerando los contextos socio-culturales, político organizativos y económico productivos diversos.

Dado la variedad de los participantes de los diferentes pueblos indígenas que, desde un inicio, participaron en el Programa, es menester considerar las diversas realidades, cosmovisiones, demandas y expectativas de los pueblos indígenas que viven en las regiones andina, oriental, chaqueña y amazónica; ya que el Programa actualmente, pese a los esfuerzos desplegados, posee un énfasis andino.

Otro de los retos con el que permanentemente confrontamos, durante el desarrollo de las sesiones presenciales de los módulos, es el mantener el equilibrio entre la formación académica y la acción política; dicho de otro modo, entre la capacitación, que implica el desarrollo de aptitudes, y la formación, que implica el desarrollo de actitudes. La actual coyuntura socioeducativa que atraviesa el país requiere de cuadros indígenas que se desenvuelvan, de forma simultánea y complementaria, en las dos dimensiones.

Más allá del uso de los materiales del Programa por parte de los estudiantes de alguna de las carreras de pre grado, es imprescindible definir criterios y estrategias precisas de cara a contribuir en el proceso de transformación y/o interculturalización de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, al menos en la Carrera de Ciencias de la Educación que es afín al Programa.

Hay una demanda, por parte de los participantes y algunos CEPO, de convertir la acreditación de Técnico Medio a Técnico Superior. Así los egresados podrían habilitarse, en mejores condiciones, como maes-

tros de la educación primaria y de esa manera influir en los procesos de la educación intercultural bilingüe en sus comunidades y regiones.

La Nueva Constitución Política del Estado del país contiene varias de las propuestas del movimiento indígena y popular en materia educativa. Con el Programa, en estrecha relación con los CEPO, se puede y debe contribuir en el debate y en la concreción pedagógica de estas demandas. Nos referimos, por ejemplo, a la educación en el marco de la autonomía indígena, la educación descoloniozadora, educación intra e interculturtal, entre otras. Estos y otros temas deben ser incorporados al Programa con la perspectiva de mantenerla actualizada.

Finalmente, uno de los desafíos más fundamentales es sin duda la institucionalización financiera del Programa; vale decir, que la UMSS asuma la responsabilidad de gestionarla e implementarla con sus propios recursos económicos. Sólo así se puede hablar de una institucionalización plena; pues los recursos con los que hoy funciona el Programa provienen de la Cooperación Internacional y, como es normal, tiene un límite financiero.

BIBLIOGRAFÍA

Instituto Nacional de Estadística (INE), *Censo Nacional de Población y Vivienda 2001. Bolivia: Características de la población*, La Paz, INE, 2002.

López, Luis Enrique y Guido Machaca, "En busca de una pedagogía culturalmente responsable para la formación de liderazgos indígenas en gestión educativa, en *Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*, Lima, Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú, 2008.

Machaca, Guido y Luis Enrique López, *El fortalecimiento de liderazgos indígenas para la gestión de la educación intercultural bilingüe en Bolivia. Sistematización de una experiencia en desarrollo*, Lima, Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú, 2006.

República de Bolivia, *Constitución Política del Estado*, Cochabamba, CIPCA y Conferencia Episcopal Italiana, 2009.

Acadêmicos indígenas em Mato Grosso do Sul: a experiência do Projeto Rede de Saberes[1]

Antonio J. Brand[2]

Introdução

O Estado de Mato Grosso do Sul possui uma das mais significativas populações indígenas do país, cerca de 60 mil pessoas. Sua realidade vem marcada por duas características relevantes: - a perda territorial e correspondente confinamento em terras indígenas reduzidas, com os recursos naturais profundamente comprometidos e; - a intensa inserção no entorno regional, com ênfase nos espaços urbanos. Nesse contexto, essas populações vêm buscando, de forma crescente, o ensino escolar básico e, mais recentemente, aumenta a demanda pelo acesso ao Ensino Superior nas Universidades.

Nesse contexto inicia, em 2006, o Programa Rede de Saberes, coordenado pela Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, inicialmente em parceria com o Projeto Trilhas do Conhecimento/

[1] Uma versão ampliada desse artigo foi publicada no livro *Escola, Currículo, Ensino/ Aprendizagem, Psicologia da Educação, Educação, Trabalho e Movimentos Sociais*, Afonso Galvão e Gilberto Lacerda dos Santos (org), Brasília: Líber Livro Editora: ANPED, 2008 (Educação: Tendências e Desafio de um Campo em Movimento; vol.2) e está apoiado em relatórios produzidos pela equipe do Projeto Rede de Saberes.

[2] Doutor em História e Professor no Programa de Mestrado em Educação/UCDB, coordenador do Programa Kaiowá/Guarani/NEPPI e do Projeto Rede de Saberes. E-mail: brand@ucdb.br. Grupo de Pesquisa/CNPq - Programa Kaiowá/Guarani (htpp://www.neppi.org).

Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS, e, a partir de 2007, através de uma parceria entre a UCDB e as três universidades públicas de Mato Grosso do Sul: UFGD, UFMS e UEMS, e sempre com recursos da Fundação Ford.

O projeto objetiva desenvolver uma série de ações de apoio ao ingresso e permanência dos indígenas nas Universidades, destacando-se entre essas ações: a participação dos acadêmicos em atividades de pesquisa (IC), capacitação de docentes, estudantes e pessoal administrativo das Instituições de Ensino Superior, IES, apoio à participação e/ou organização de eventos acadêmicos voltados para a temática indígena, fortalecimento de Centro de Documentação sobre Populações Indígenas, com a digitalização do acervo e disponibilização on-line, acompanhamento dos estudantes, através de monitores e preparação de alunos para ingresso em programas de pós-graduação strictu sensu, entre outros.

E considerando a ainda frágil articulação entre os acadêmicos dos diversos cursos e Instituições de Ensino Superior e a articulação desses com suas comunidades e organizações indígenas, foram incluídos, recentemente, o fortalecimento da articulação dos acadêmicos índios com suas comunidades, povos e organizações, através da viabilização de encontros por micro regiões, reunindo acadêmicos, lideranças e organizações indígenas e, o fortalecimento da articulação entre os acadêmicos das diversas IES.[3]

1. Os povos indígenas no Brasil

Quando os europeus aportaram no Brasil, encontraram uma surpreendente diversidade de povos e línguas - um total de mil povos distintos e uma população estimada em até cinco milhões de pessoas, que segundo o lingüista Aryon Rodrigues, falavam 1.273 línguas.

Passados 500 anos de colonização, o Brasil possui, ainda, cerca de 700 mil indígenas, de 215 povos distintos, que representam cerca

[3] Para maiores informações acessar o site http://www.rededesaberes.org.

de 0,4% da população brasileira[4], conforme dados da FUNAI e falam 180 línguas distintas. Por isso, apesar de uma perda de cerca de 85% das línguas nativas, o Brasil segue, ainda, com a maior diversidade lingüística das Américas.[5]

O maior desafio dos povos indígenas, no Brasil, segue sendo a posse dos territórios tradicionais, base necessária para a sua sustentabilidade e autonomia e um dos fatores mais relevantes para explicar a persistência de elevados índices de pobreza e precárias condições de vida entre eles. O avanço sistemático da colonização sobre os territórios indígenas e seus recursos naturais é conseqüência da imposição histórica de um projeto de desenvolvimento monocultural, no âmbito dos Estados Nacionais, para quem a persistência dos povos indígenas, além de sinal de atraso, representava (e representa), ainda, o risco de futuras fragmentações políticas. A visão subjacente à política indigenista do Brasil, durante quase 500 anos, era de que se tratava de povos "passageiros" ou "transitórios" (Lima, 1995), cujo destino era "insumir-se" ou integrar-se através da superação de sua identificação étnica, caminhando em direção a um "índio genérico" ou se quisermos, a um brasileiro "sem identidade".

Essa perspectiva histórica é, formalmente, superada pela Constituição de 1988, que garante aos povos indígenas o reconhecimento (e respeito) de sua organização social, de seus costumes, línguas, crenças. Ao reconhecer e determinar o respeito à organização social, línguas, crenças, entre outros, além das terras tradicionalmente ocupadas por cada povo indígena, o texto garante a autonomia indígena, orientando e determinando a ação do Estado nessa perspectiva.

Esse longo processo histórico de relacionamento com os colonizadores de ontem e hoje, ao mesmo tempo em que provocou uma enorme gama de perdas: perda da terra, perda de vidas e povos, perda da

[4] O último censo, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), indica uma importante população indígena nos centros urbanos, elevando a estimativa populacional a 700 mil pessoas - disponível em http://www.ibge.gov.br.

[5] Cabe destacar que essas línguas se distribuem em 41 famílias, dois troncos e uma dezena de línguas isoladas (apud Franchetto, 2000, p. 84). No entanto, essas línguas têm, hoje, uma média de até 200 falantes.

autonomia e da qualidade de vida, permitiu aos povos indígenas construírem inéditas experiências de resistência, de negociação, tradução ou hibridação, apoiados na "centralidade" de sua cultura (Hall, 1997). É, certamente, nessa perspectiva que se deve entender a crescente demanda dos povos indígenas por educação escolar de qualidade e a busca de acesso às universidades. Percebem as Instituições de Ensino Superior (IES) como espaços estratégicos relevantes para os desafios, muitos deles novos, interpostos para seus projetos de sustentabilidade e autonomia na atualidade.

2. O estado da questão no Brasil

Nos últimos anos cresceram, em todo o país, as demandas dos povos indígenas por acesso às Universidades e, de outra parte, mais recentemente, cada vez mais universidades estruturam iniciativas que objetivam facilitar esse acesso, inseridas, normalmente, em propostas mais abrangentes através da reserva de cotas para alunos de escolas públicas e/ou afro-descendentes.

Essas demandas restringiam-se, inicialmente, às licenciaturas, tendo em vista as exigências da Lei de Diretrizes de Bases 9394/96 – com relação à formação de professores, provocou inúmeras experiências e projetos em andamento em diversas IES. O Projeto Trilhas do Conhecimento/Laced/UFRJ publicou, recentemente, levantamento sobre Ações Afirmativas e Licenciaturas Indígenas no Brasil. Dos 213 sites de IES públicas acessados pela pesquisa da equipe do Projeto Trilhas de Conhecimentos, 43 (20%) apresentaram alguma forma de ação relacionada ao acesso diferenciado de indígenas ao seu corpo discente, 28 delas estaduais (65 %) e 15 federais (35 %). Entre essas 213 IES analisadas, foram localizados 10 cursos de Licenciatura Intercultural, dos quais seis têm sede em universidades federais e quatro em universidades estaduais.[6]

[6] No levantamento do Trilhas de Conhecimento, das 43 IES públicas, 23 optaram pelo sistema de "reserva de vagas", como forma de implementar as ações afirmativas, 17 pelo sistema de "vagas suplementares", um pelo sistema de "acréscimo de pontos" e dois por um sistema misto de "reserva de vagas e vagas suplementares". E como mecanismos de seleção encontramos os "vestibulares específicos".

Das 28 universidades estaduais, 24 (86 %) têm hoje ações afirmativas definidas em função de leis estaduais, enquanto as 15 universidades federais têm ações afirmativas definidas por resoluções internas, uma vez que no plano federal não existe uma política regulamentando essas ações. Segundo estimativas do Conselho Nacional de Educação já teríamos hoje algo em torno de 5.000 acadêmicos índios no Brasil[7], um número que vem crescendo rapidamente, como pode-se verificar no Mato Grosso do Sul, onde, em 2006 tínhamos em torno de 390 acadêmicos índios e, em 2009, esse número já está estimado em 600 estudantes indígenas nas diversas IES. Percebe-se, hoje, o crescimento da demanda por formação técnica em áreas como o direito, saúde, ciências agrárias, entre outras. Verifica entre os Kaiowá e Guarani e outros povos a percepção da relevância do espaço acadêmico para melhorar suas condições de diálogo e/ou afirmação no entorno regional.

Nesse sentido, não se trata apenas de demandas pessoais, mas de caráter coletivo. E isso põe novos desafios para as IES, sinalizando questões que vão além do debate em torno de cotas para atender as demandas por acesso desses e de outros segmentos. As IES confrontam-se com representantes de povos, com saberes e processos sociais e históricos diferenciados.

A educação superior pode, certamente, contribuir para criar melhores condições de sustentabilidade e autonomia das populações indígenas no Brasil. Exige, porém, das Universidades repensarem suas metodologias de ensino e questionamento do saber historicamente sedimentado, a partir da visão de mundo ocidental.

Não podemos esquecer que os povos indígenas trazem trajetórias históricas marcadas pela exclusão tanto social como cultural e, de outro lado, que as IES sempre foram espaços totalmente identificados com os interesses das elites coloniais e, portanto, anti-indígenas. São raros, na história, os "encontros" entre as demandas e lutas dos povos indígenas e as IES. Trata-se, portanto, de uma disputa de poder num espaço até agora inacessível aos povos indígenas.

[7] Segundo informações do MEC teria, atualmente, cerca de 2000 acadêmicos índios em cursos de licenciaturas interculturais.

Segundo Silva (2000, p. 76), os processos de afirmação da identidade e/ou da diferença indicam disputas mais amplas "por recursos simbólicos e materiais", no caso, dentro das instituições acadêmicas. A demanda dos povos indígenas não se restringe ao acesso e permanência, mas desafia as IES para um diálogo intercultural, um diálogo de saberes. A percepção de que os acadêmicos índios vêm de um "eu coletivo ou verdadeiro", apoiado em "uma história e uma ancestralidade partilhadas" (Hall, 1990, apud Silva, 2000, p. 108), não deve fazer esquecer a enorme diferenciação de olhares, percepções, leituras e inserções, que trazem para dentro dos espaços acadêmicos.

Temos já acumuladas, no Brasil, importantes experiências em programas de formação de professores indígenas, mas avançamos pouco em programas voltados para outras áreas de conhecimento, onde o diálogo de saberes adquire maior relevância. E aí começam os desafios maiores, que dizem respeito à dificuldade em construir experiências de interculturalidade ou relações interculturais, ou, de chegar a um diálogo de saberes dentro das IES. É aí que mais claramente se manifesta a persistência da dupla dimensão da exclusão dos povos indígenas: a social e cultural. Parece ser mais fácil para as IES hoje dialogar com as categorias de exclusão e inclusão social do que lidar com os desafios postos pelas diferenças, exigindo práticas de interculturalidade, decorrentes da constatação de que não lidamos, apenas, com "sujeitos escolares carentes", mas com "sujeitos étnicos diferentes".

Por isso, não bastam mecanismos facilitadores para o ingresso dos acadêmicos índios como forma de superar a desigualdade verificada. É necessário que as IES revejam suas metodologias e seus currículos para assim transitar em direção a uma educação mais engajada nos problemas diários vivenciados pelos povos indígenas, muitos deles decorrentes de relações profundamente assimétricas, marcadas e corroídas pelo preconceito. Os acadêmicos indígenas, no MS, que demandam por acesso às Universidades, vêm de povos que enfrentam uma longa e histórica luta contra a exclusão e o preconceito que marca, profundamente, a sua relação com o entorno regional. E não podemos esquecer que as Universidades, também, refletem e têm contribuído para a reprodução desse quadro de exclusão.

3. A experiência em Mato Grosso do Sul

No Estado de Mato Grosso do Sul verifica-se uma intensa inserção no entorno regional, como assalariados, em precárias condições, nas usinas de produção de açúcar e álcool e, na atualidade, muitos dentro das próprias aldeias como professores, servidores em escolas, postos da FUNAI, agentes de saúde, entre outros.

No que se refere ao envolvimento das IES, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, através da Lei Estadual nº 2589, de 26 de dezembro de 2002, estabeleceu a reserva 10% das vagas em todos os cursos para as demandas das comunidades indígenas.

A seguir, alguns gráficos, considerados mais relevantes para a compreensão desse personagem que está adentrando nas IES, a partir de levantamento realizado pelo Rede de Saberes, em 2009. Cerca de 70%, um total de 425, dos acadêmicos matriculados responderam aos questionários.

O gráfico 01 indica a predominância da etnia terena nas IES de MS, somando mais do que o dobro de todas as demais etnias do Estado, nas IES.*

A ampla presença terena é decorrência do longo histórico de contato e inserção no entorno regional, no qual o processo de escolarização tornou-se cedo uma demanda importante.

O gráfico 02 informa sobre o gênero entre dos acadêmicos indígenas. A quase equidade entre gêneros na universidade indica de que tanto o homem quanto à mulher indígena estão buscando profissionalizar-se, com a finalidade de buscar instrumentos para si e, ao mesmo tempo, para seu grupo macrofamiliar.

O gráfico seguinte indica o local de residência dos acadêmicos - um significativo número reside em terras indígenas demarcadas.

O gráfico seguinte indica a situação dos acadêmicos com relação a bolsas de estudo.

* Nota del editor: Si bien durante la exposición el autor mostró sus gráficas, para la publicación de su ponencia no se contaron con ellas, por lo que no se incluyen.

Um outro gráfico indica o domínio da língua materna. Percebe-se que uma parcela significativa é falante do idioma materno. Diversas comunidades indígenas decidiram, recentemente, ensinar a língua indígena nas escolas, porém, não se recupera uma língua tratando-a em espaços restritos.

Cabe destacar, neste caso, do uso da língua materna, que no processo seletivo do curso de Licenciatura Específica, oferecido pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em parceria com a UCDB, no qual uma das exigências para os candidatos é falar a língua indígena, o que é aferido através de uma entrevista.

Uma outra questão diz respeito ao que pretende fazer após concluir o curso:

Avanços e perspectivas

Mudanças estruturais no modelo tradicional e centenário de universidade não são, certamente, fáceis e de curto prazo. Porém, ao ampliar e fortalecer a presença dos acadêmicos indígenas nessas instituições, estimulando a sua participação nas atividades acadêmicas e de extensão, brechas importantes começam a ser abertas, especialmente na perspectiva do diálogo de saberes, superando e indo além da limitada, embora socialmente relevante perspectiva da inclusão, sinalizado pelas políticas de cotas. Trata-se, segundo Grünberg (2005), da aplicação de "novos paradigmas educativos que estimulam a necessidade de articular a ciência ocidental com os conhecimentos ancestrais dos povos indígenas e grupos étnicos", objetivando possibilitar a capacitação, formação e profissionalização de recursos humanos.

Predomina na região um forte sentimento "antiindígena", que, também, perpassa as IES, atualizado pelos constantes conflitos em torno da posse dos territórios indígenas, e assumido, abertamente, pelos grandes latifundiários, ligados ao agronegócio e veiculado, cotidianamente, pelos meios de comunicação.

Apesar da crescente inserção no cotidiano indígena, que o Projeto Rede de Saberes propiciou às IES, em MS, são, certamente, ainda muitas

as dificuldades em entender e dialogar com o seu universo cultural e, assim, compreender seus esforços de inserção num ambiente percebido por eles, em muitos momentos, como hostil e discriminador. E, nesse aspecto, ressalta como fundamental compreender o significado da complexa rede de relações familiares, ou se quiser, "redes de solidariedade", que se constituem, efetivamente, talvez, a referência mais importante para as suas vidas e, portanto, para a sua inserção nos espaços acadêmicos e, em dimensão fundamental dos projetos indígenas de sustentabilidade e autonomia.

Finalmente, percebeu-se, no âmbito do Projeto Rede de Saberes, a relevância da inserção dos acadêmicos índios em projetos de pesquisa (Iniciação Científica). Uma atividade eminentemente acadêmica, que provoca repercussões no âmbito das comunidades indígenas. A participação dos estudantes em projetos de iniciação científica permite relações de solidariedade com os professores orientadores, o que contribui para fortalecer a presença indígena nas IES. De outra parte, o exercício da atividade de pesquisa contribui para uma melhor compreensão por parte do próprio acadêmico índio, da situação vivenciada pelo seu povo, seus problemas e desafios. Mas, acima de tudo tem se mostrado como um caminho para um efetivo diálogo de saberes, ou uma troca a partir de lógicas explicativas distintas. E, finalmente, tem permitido a geração de trabalhos que apresentados em eventos científicos, contribuíram, ainda, para uma maior visibilidade da contribuição indígena no enfrentamento de problemas atuais.

O diálogo com os povos indígenas, seus saberes, concepções de mundo, de sociedade e economia pode abrir inéditas possibilidades para as IES e para os próprios povos indígenas no enfrentamento de velhos e novos problemas pós-coloniais, que atingem a todos, índios e não-índios.

Persistem, ainda, dois desafios específicos interelacionados: - o desafio de manter e aprofundar a articulação dos acadêmicos com suas comunidades locais e suas organizações e, estruturar programas de apoio para que, ao final de seu curso, eles possam efetivamente retornar e se engajar em programas que dizem respeito ao desenvolvimento de seus povos ou de suas regiões.

Referências

Bhabha, H., *O local da cultura*, Belo Horizonte, UFMG, 1998.

Candau, V. (org.), *Sociedade, educação e cultura(s): Questões e propostas*, Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.

Franchetto, Bruna, "O que se sabe sobre as línguas indígenas no Brasil", in *Os povos indígenas no Brasil*, 1996-2000, Instituto Socioambiental, 2000, pp. 84-88.

Grümberg, George, Las experiencias con una maestria en Antropologia social en un contexto multiétnico y con una amplia participación indígena: MAS de URACCAN, Bilwi, Región Autónomas del Atlántico Norte (RAAN), Nicarágua. In: Revista *Tellus,* ano 5, nº. 8/9, Campo Grande, UCDB, 2005, pp.73-78.

Hall, Stuart, "A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo", in *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, pp. 15-46, jul./dez. 1997.

——— *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. *Organização Liv Sovik*, Belo Horizonte, MG., Editora UFMG, Brasília, Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

Lima, Antonio Carlos de Souza. Um grande cerco de Paz. Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1995.

Oliveira Filho, J.P. Seminário: Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados - Hotel Nacional /Brasília – Relatórios de Mesas e Grupos - Outubro de 2004.

Silva. Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais. Tomaz Tadeu da Silva (org), Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

Programa México nación multicultural

Evangelina Mendizábal García[1]

El Programa Universitario México Nación Multicultural, de la Universidad Nacional Autónoma de México (PUMC-UNAM), fue creado como un espacio para la investigación y la educación superior, la difusión y la gestión cultural e interinstitucional; especializado en las cuestiones relativas a la diversidad cultural, la multiculturalidad, la interculturalidad y sus patrimonios en las sociedades contemporáneas.

El programa responde a la necesidad de resolver procesos generados por la notable expansión de las temáticas de la multiculturalidad, la interculturalidad, las relaciones interétnicas, las migraciones y el reconocimiento de la diversidad y pluralidad social y natural de México, América y el resto del mundo. Hasta el presente ha desarrollado una intensa actividad en las áreas de información, investigación, docencia, difusión, vinculación interinstitucional, gestión cultural, relaciones internacionales y producción editorial, impulsando en todo momento la generación de proyectos colectivos, asociándose al movimiento indígena, nacional, regional, local, internacional, a grupos de investigadores de México y el extranjero, y a iniciativas nacionales y mundiales que postulan la interculturalidad como un componente fundamental del desarrollo democrático de las sociedades contemporáneas.

[1] Coordinadora del Proyecto Docente y Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas. Programa México Nación Multicultural, UNAM.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Temas, problemáticas y materias de interés del PUMC-UNAM

- Diversidad cultural, multiculturalidad e interculturalidad: precisiones teóricas
- La realidad contemporánea de las sociedades multiculturales: procesos sociales e identidades nacionales
- Inmigración y diversidad cultural
- Pueblos originarios en México y América
- Multiculturalidad, globalización y desarrollo económico y social
- Diversidad cultural y biológica: patrimonios tangible e intangible
- Multiculturalidad, interculturalidad y políticas públicas
- Diversidad cultural, desigualdad y orden institucional
- Universidad, educación y diversidad cultural. Modelos de formación profesional para una sociedad multicultural
- Integraciones regionales y territorios multiculturales
- Movimientos etnopolíticos en México y América
- Derechos humanos y libertades fundamentales en un mundo multicultural
- Diversidad cultural, desarrollo económico y social, y conflictos contemporáneos
- Diversidad cultural, interculturalidad y reforma del Estado
- La información en y para un mundo pluricultural
- Instrumentos teórico-prácticos para la investigación intercultural

Líneas estratégicas del programa

Es a partir del reconocimiento de las realidades multiculturales y de la necesidad de transitar hacia modelos interculturales, que el PUMC-UNAM ha definido sus líneas estratégicas en cinco áreas temáticas y operativas principales:

1. La información
   1.1 Sistema de Información de los Pueblos Indígenas de América (SIPIA)
   1.2 Sistema de Información sobre Indicadores de Desarrollo y Bienestar de los Pueblos Indígenas

1.3 Sistema de Información de los Pueblos Indígenas de Guerrero
1.4 Banco de Información sobre Migraciones y Diversidad Cultural
1.5 El Portal México Nación Multicultural

2. La investigación
   2.1 Evaluación del Primer y Segundo Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas del Mundo (1995-2004 y 2005-2014), proclamados por la ONU
   2.2 Los pueblos indígenas y los indicadores de bienestar y desarrollo (ONU, UNAM, otras instituciones de investigación de México)
   2.3 Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas
   2.4 Afroamérica: la tercera raíz
   2.5 Red de macrouniversidades de América Latina y el Caribe
   2.6 Inmigración y diversidad cultural. Los mexicanos que nos dio el mundo
   2.7 Modelo de diagnóstico socioambiental de la Costa Chica de Oaxaca
   2.8 Cátedra Interinstitucional Arturo Warman
3. La docencia y la formación profesional
   3.1 El Proyecto Docente México Nación Multicultural
      a) Seguimiento y evaluación
   3.2 El Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas (SBEI)
      a) Convocatoria
      b) Seguimiento y tutorías
      c) Evaluaciones
4. La difusión y la producción editorial
   4.1 Difusión
   4.2 Publicaciones
   4.3 Vinculación y extensión
   4.4 Servicio social y prácticas profesionales
   4.5 Diseño y registro audiovisual
   4.6 Proyectos especiales
      a) El Pacto del Pedregal
      b) El devenir de los pueblos indígenas de México

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

c) Universidades Interculturales e Indígenas de América Latina. Seminario de Expertos
d) Festival de poesía "Las lenguas de América"
e) Radio y comunicación indígena

5. Las relaciones nacionales e internacionales
   5.1 La asesoría en asuntos internacionales y gestión de recursos

La Coordinación del Proyecto Docente México Nación Multicultural y el Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas surge para dar cumplimiento al compromiso que el PUMC estableció desde su fundación: construir un clima de entendimiento, respeto y compromiso con la diversidad cultural de México.

Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas (SBEI)

El SBEI tiene como objetivo principal apoyar a los estudiantes miembros de pueblos originarios con ayuda económica para su manutención, asegurando su permanencia y la culminación de sus estudios. De esta forma se busca impulsar su formación profesional, contribuir a la revaloración y fortalecimiento de su identidad, su aporte y participación dentro de la sociedad mexicana.

Convocatorias

Hasta la fecha se han realizado seis convocatorias: en 2005, 2006, 2007, 2008, 2009 y, actualmente, 2010. El total de becarios contabilizados hasta el semestre 2010-1 es de 352 becarios.

Datos estadísticos

Género de becarios		
Mujeres	134	38%
Hombres	218	62%
Total:	352	100%

Adscripción étnica

Son un total de 24 pueblos originarios y siete becarios con padres de diferentes pueblos originarios. El total de becarios, de las cinco generaciones, al mes de noviembre 2009, son los siguientes:

- Dos becarios de la carrera de Médico Cirujano están becados por el Laboratorio Landsteiner: Reynaldo Andrés Ruiz García (mixteco) y Héctor Miguel Estrada Bolaños (mazateco).

Estado de procedencia		
Núm.	**Estado**	**Cantidad**
1	Oaxaca	180
2	Puebla	34
3	Hidalgo	27
4	México	24
5	Guerrero	22
6	Distrito Federal	16
7	Chiapas	16
8	Veracruz	15
9	Michoacán	6
10	San Luis Potosí	3
11	Campeche	1
12	Guanajuato	1
13	Guerrero-Oaxaca	1
14	Hidalgo-México	1
15	Jalisco	1
16	Morelos	1
17	Querétaro	1
18	Tlaxcala	1
19	Yucatán	1
	Total:	**352**

Becarios titulados

A la fecha se han titulado 43 becarios de las siguientes carreras: Enfermería y Obstetricia, Economía, Lengua y Literatura Hispánica,

Ingeniería Mecánica Eléctrica, Psicología, Medicina, Artes Visuales, Biología, Derecho, Cirujano Dentista, Química, Planificación para el Desarrollo Agropecuario, Ingeniería Química, Ingeniería Química Metalúrgica, Ingeniería agrícola, Ingeniería Geofísica, Historia, Químico Farmacéutico Biólogo, Arquitectura y Pedagogía.

Tesistas actuales

Actualmente 38 estudiantes se encuentran realizando su tesis en profesiones como: médico cirujano, ingeniero químico, ingeniero civil, economista, ingeniero geofísico, abogado, odontólogo, ingeniero agrícola, biólogo, ingeniero en computación, ingeniero eléctrico, administrador, ingeniero mecánico, químico en alimentos, sociólogo, ingeniero en telecomunicaciones, planeación para el desarrollo agropecuario, geógrafo y pedagogo.

Seguimientos y tutorías

A lo largo de los cinco años y medio de funcionamiento del SBEI, a los becarios se les ha dado seguimiento personalizado; y ha habido vinculación y acercamiento con las facultades y escuelas con el objetivo de tramitar las tutorías que cada becario requiere. A partir de detectar que las principales dificultades académicas de los becarios se enfocan en las materias de Matemáticas e Inglés, la coordinación diseñó un Plan de Regularización. Dicho Plan surgió con la idea de apoyar a becarios que presentan rezago académico o para reforzar conocimientos, para nivel de Bachillerato y de Licenciatura. Hemos encontrado becarios que tienen dificultad para concluir sus carreras por materias como Inglés, para lo que se ha diseñado un plan de apoyo tutorial intensivo, impartido por maestras especializadas y se han obtenido resultados satisfactorios.

Estrategia de semáforo

La estrategia se diseñó para el seguimiento académico de los becarios y lograr detectar a quienes se encuentran en situación de rezago en materias importantes de sus distintas carreras.

El color verde indica que se encuentran en una buena situación académica.

El amarillo indica que presentan alguna situación por la cual deben ser llamados por la Coordinación del Programa, a través del tutor responsable, para tomar los acuerdos necesarios en las fases de tutorías urgentes y cumplir con uno de los objetivos fundamentales del SBEI, que es apoyarlos para la finalización de sus carreras.

En esta fase de sus procesos académicos, la coordinación los entrevista para visualizar cuáles son las problemáticas que enfrentan, para lograr detectar con mayor claridad el apoyo que necesitan. En este grupo se encuentran los becarios y las becarias que, luego de revisar sus historiales académicos, presentan materias que les resultan difíciles, que les bajan su promedio y pueden generar bajas calificaciones, o les impiden cursar favorablemente las materias seriadas. De forma inmediata, se establece comunicación con las Facultades correspondientes para solicitar la asignación de los tutores que ya la UNAM tiene establecidos, y se impulsa que se integren a los cursos de regularización, impartidos generalmente en horarios sabatinos. Asimismo se les da mayor atención por parte de los tutores responsables de los distintos grupos.

El color rojo indica los casos especiales que presentan problemas académicos mayores, para lo que se implementan distintas formas de apoyo urgente, según sea el caso.

La estrategia de colores, ha propiciado la detección de situaciones particulares, como problemas familiares, de adaptación al sistema escolar o bien problemas con maestros. Se han presentado becarios que deciden darse de baja temporal, ya que son piezas claves en el apoyo económico familiar. Quienes vienen de sus comunidades, encuentran complicado adaptarse a la vida en el Distrito Federal, debido a las grandes diferencias que se dan en la organización social, las distancias que deben recorrer, la transportación, la diversidad de la comunidad estudiantil universitaria. Algunos manifiestan que perciben discriminación, por lo que prefieren mimetizarse con sus compañeros para que no los sientan distintos. Algunas de las deserciones se deben a problemas que los obligan a regresar a sus pueblos,

debido a que sus familias los requieren para apoyar la resolución de enfermedades de los abuelos, padres, hermanos. Otros casos se dan cuando en las comunidades se presentan conflictos relacionados con la tenencia de la tierra, como es el caso de los triquis. Hay casos en los cuales tienen que migrar hacia Estados Unidos para reunir cantidades fuertes a fin de pagar deudas de la familia en situaciones de emergencia. En este tipo de problemáticas, se van decidiendo diferentes formas de atención que los orientan para poder seguir estudiando y no se vean en la necesidad de abandonar sus estudios.

Actualización de expedientes

En el mes de octubre de 2009 se actualizaron los expedientes de todos los becarios, revisando los tres informes por cada semestre, historiales académicos, comprobante de inscripción, comprobante de domicilio (sólo si el becario o la becaria se cambiaron de casa), cartas compromiso, etcétera.

Bajas

El SBEI hace un seguimiento permanente para detectar los casos por los cuales los becarios dejan de obtener la beca, dichos motivos son los siguientes.

Principales motivos de baja
Migración Económica
Trabajo
Problemas o enfermedades familiares
Matrimonio
Se encuentran realizando los trámites para su titulación
No lograron inscribir su tesis en el tiempo reglamentario
Embarazo

Seguimiento y apoyo psicológico

A partir de la información que reportan los becarios en:

- Exposiciones de motivos de la solicitud de beca.
- Historias de vida.
- Informes académicos.
- Consultas realizadas.
- Comunicación con el tutor responsable, tanto personal como por vía electrónica.

Se ha detectado que en algunos casos han manifestado su necesidad de recibir apoyo en sus problemáticas personales de distintas índoles. Desde la necesidad de poder platicar con alguien, hasta pedir abiertamente apoyo psicológico.

La estrecha relación con la coordinación, a través de los tutores responsables, genera confianza por parte de los becarios y se evalúa con la Coordinación qué tipo de solución puede darse; si la solución está en las manos del PUMC o se debe canalizar a otra instancia. Si la problemática lo amerita, se canaliza el caso a la instancia especializada correspondiente.

Actividades con becarios

Reuniones de convivencia. Se han llevado a cabo cinco reuniones, una por cada generación de becarios. En las reuniones de los años 2007 y 2008 fueron amenizadas musicalmente por dos bandas filarmónicas conformadas por zapotecos originarios de la Sierra Norte de Oaxaca.

La última reunión se llevó a cabo el 12 de octubre de 2009, para celebrar el 5° Aniversario del SBEI. Fue el primer encuentro del rector José Narro Robles con los estudiantes de pueblos originarios del SBEI en el Vivero Alto del Jardín Botánico de Ciudad Universitaria.

Megaofrenda Día de Muertos. Desde la primera generación de becarios, 2005, se presentó una comisión de representantes de ellos solicitando participar en la Mega Ofrenda Universitaria que

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

realiza la UNAM todos los años. A partir de entonces, los becarios participan anualmente en la Megaofrenda Universitaria para el Día de Muertos en las Islas en Ciudad Universitaria, representando al PUMC durante los años 2005, 2006, 2007, 2008 y 2009.

Proyecto Docente México Nación Multicultural

El objetivo central del Proyecto Docente (PD), desde su inicio, consiste en dar a los estudiantes elementos para conocer y comprender la diversidad cultural de México, haciendo énfasis en las culturas indígenas y sus diferentes formas de expresión, tomando en cuenta lo que los pueblos indígenas han planteado como sus principales demandas, traducidas en documentos como los Acuerdos de San Andrés, o de las diferentes organizaciones más representativas. Así como ofrecer a las y los estudiantes de la Universidad, un panorama del México de hoy, de la situación actual de los pueblos indígenas, la diversidad cultural y los nuevos esfuerzos que se realizan para construir una nueva nación.

Plan de estudio

El Proyecto Docente México Nación Multicultural imparte una materia optativa y curso-taller a manera de seminario, estructurado en 15 sesiones por semestre, en las que se profundiza en la temática de la Multiculturalidad en México, a partir de exposiciones de especialistas en los diferentes temas que integran el plan de estudio. Los alumnos inscritos reciben créditos de materia optativa para su historial académico, ya que en cada Facultad y Escuela el curso ha cumplido las exigencias académicas establecidas para la aprobación del curso.

1	Presentación del Programa	Evangelina Mendizábal
2	Nación multicultural	José del Val
3	Pueblos y comunidades indígenas	Zósimo Hernández

4	Nuestra tercera raíz	Luz María Montiel
5	Los mexicanos que nos dio el mundo	Delia Salazar / Mónica Palma
6	Estado del desarrollo de los pueblos indígenas	Carlos Zolla
7	Medio ambiente y pueblos indígenas	Diana Luque
8	Derechos indígenas	Elia Avendaño / Jorge Alberto González Galván
9	Mujeres indígenas	Patricia Castañeda
10	Migración	Carolina Sánchez
11	Educación indígena	Joaquín Figueroa y Natalio Hernández
12	Salud y medicina entre los pueblos indígenas	Carlos Zolla
13	Literaturas indígenas	Juan Gregorio Regino / Irma Pineda
14	Relaciones interétnicas	Javier Guerrero
15	Conflictos y negociaciones contemporáneas	Evangelina Mendizábal

Facultades con mayor índice de inscripción

Las Facultades con mayor índice de inscripción son Filosofía y Letras, con 1,630 alumnos, el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur, con 1,406 alumnos, y la Facultad de Derecho, con 1,215 alumnos. Es importante señalar que la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (983 alumnos), Derecho y Filosofía son las tres primeras en las que comenzó el PD, y las que generaron el interés estudiantil para seguir ampliando la participación en otras facultades; han sido pioneras para el desarrollo del PD.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

PD Alumnos inscritos y oyentes	
Escuela	**Total**
CCH Sur	1406
CCH Oriente	1354
Facultad de Derecho	1215
Escuela Nacional de Trabajo Social	997
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	983
Facultad de Arquitectura	744
Facultad de Ciencias	724
Escuela Nacional de Antropología e Historia	361
Facultad de Economía	338
Facultad de Medicina	316
* Videoconferencias desde la FCPyS. U Chiapas, Intercultural Tabasco, FES-Cuatitlán, U Texas, Católica de Santo Domingo C. R. IMCED	305
Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (Normal)	200
Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán	86
Facultad de Veterinaria y Zootecnia	44
Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia	40
Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón	20
Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa	19
Total:	10993

Consultas obtenidas de los semestres 2008-2 al 2010-1

Una de las formas de seguimiento y evaluación académica de los alumnos del PD, son las consultas individuales que se realizan después de cada clase.

Total de alumnos en los últimos 4* semestres	Total:
Consultas totales:	21,163

Consultas realizadas

Por cada conferencia, las preguntas son:

Nación multicultural

¿Qué opinas o qué sabes sobre la diversidad cultural en México?

Las opiniones de los alumnos sobre la clase de nación multicultural fueron en mayor número sobre la diversidad cultural propiciada por la Conquista, las migraciones y las guerras. También identifican a México como un país diverso culturalmente por los diferentes grupos indígenas, y hacen mención de sus vestimentas, música, comida y distintas tradiciones que existen en nuestro país, por lo cual es importante reconocer la multiculturalidad en México.

Pueblos y comunidades indígenas

¿Cómo definirías pueblo y comunidad? ¿Crees que es lo mismo?

Las respuestas de los estudiantes en la hoja de opinión mencionan que pueblo y comunidad son cosas distintas. En un mayor número definen pueblo como un grupo de personas que viven en un mismo territorio y que comparten una cultura. En cuanto a la definición de comunidad, las costumbres y tradiciones no necesariamente se comparten para establecer una relación social.

Nuestra tercera raíz

¿Qué influencia crees que tengamos de África en México o América?

Una constante entre los alumnos es que antes de la clase ignoraban el tipo de influencia de África en México y América, la cual se puede observar en cuestiones culturales como el baile, la música, la religión. La presentación del tema La tercera raíz les ha permitido reconocer el entrecruce de culturas, y que hay regiones definitivamente representativas de la negritud, como la Costa Chica de Guerrero y Veracruz, y las diferentes manifestaciones de africania en México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

¿Qué otros pueblos o culturas crees que coexistan en México aparte de las originarias?

Esta clase motivó en los estudiantes opiniones al respecto de los extranjeros, exiliados y refugiados que han llegado a nuestro país por distintas causas, como la búsqueda de mejores oportunidades de vida. Entre las culturas extranjeras que distinguen, están los judíos, libaneses y menonitas, así como alemanes, españoles y franceses, chinos, japoneses y coreanos.

Estado del desarrollo de los pueblos indígenas

¿Qué sabes de la situación actual de los indígenas en México?

La constante es que en los pueblos indígenas hay pobreza y se carece de servicios e infraestructura. Esto porque han sido desfavorecidos, expulsados de sus territorios, siempre han estado caracterizados como rurales, monolingües, aislados, tradicionales y pobres.

Medio ambiente y pueblos indígenas

¿Qué nuevos conceptos recuperas de la clase para entender la relación de los pueblos indígenas con el medio ambiente?

Las opiniones van enfocadas a entender que los indígenas tienen visiones distintas de la naturaleza a la que tiene la industria y el capitalismo. Los conceptos que rescatan son: diversidad cultural, biodiversidad, cosmovisión, sustentabilidad, ecología política, política ambiental, biopiratería, crisis ambiental, discurso ambiental, relación hombre-naturaleza.

Derechos indígenas

¿Qué opinas del papel que desempeña el derecho en los pueblos indígenas?

En las opiniones se reconoce que a nivel jurídico los indígenas están protegidos, pero que la mayoría de las veces no se respetan sus

derechos o son limitados, y, por otra parte, consideran un problema el que los indígenas desconozcan sus derechos.

Mujeres indígenas

¿Qué opinas de la situación que viven las mujeres indígenas?

Las opiniones en su mayoría distinguen la situación de las mujeres indígenas como de opresión, discriminación, desigualdad y marginación, además de sufrir una triple discriminación, por ser mujeres, indígenas y pobres. Este tema les interesa mucho, ya que descubren el papel de las mujeres indígenas, la importancia que tienen en sus pueblos y comunidades, y el trabajo organizativo que desarrollan para mejorar las condiciones de vida y el bienestar para sus pueblos.

Migración

¿Qué opinas sobre el fenómeno de la migración en los pueblos indígenas?

En la presentación se enfatiza la migración a Estados Unidos, las redes de migración que se generan y los distintos tipos de migración, y se ubican los sitios de paso, los factores de expulsión y atracción, y cómo se han manifestado las diferentes comunidades de migrantes.

En sus consultas, los estudiantes reconocen que la principal causa de migración es la pobreza en sus comunidades, la falta de trabajo, y la imposibilidad de tener una vida digna.

Las opiniones más frecuentes giran en torno a que lo hacen por buscar mejores oportunidades, pues viven en malas condiciones y emigran. Es un fenómeno complejo y se da por diversos factores y alguien tiene que hacer las actividades que se consideran denigrantes y, por lo general, esos trabajos los hacen los indígenas.

Educación indígena

¿De qué manera se ha estructurado la educación indígena en México?

Las opiniones más frecuentes sobre la educación indígena, por parte

de los alumnos, es en gran medida de connotación negativa; consideran que la educación indígena es mala, ineficaz y muy escasa; también encuentran como una limitante el que la educación sea impartida en español y que no se respeten costumbres; asimismo que no es una educación integral por lo que no ofrece las herramientas necesarias. Manifiestan que no conocían la existencia de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y que consideran que no reúne los requisitos necesarios para apoyar la educación de los estudiantes indígenas, ya que sus planes y programas están estructurados para los estudiantes en general.

Salud y medicina tradicional entre los pueblos indígenas

¿Qué opinas de la situación en materia de salud de los pueblos indígenas en México y su medicina tradicional?

La capacidad del Estado de proporcionar servicios de salud es muy limitada y es aun peor en zonas rurales. Es por esto que los pueblos indígenas están más marginados, e incluso la esperanza de vida es menor. Reconocen la inexistencia del respeto a los conocimientos ancestrales en materia de curación, y aprenden a valorar que la medicina tradicional está presente en todos los ámbitos de la vida cotidiana de las y los mexicanos.

Relaciones interétnicas

¿Qué opinas sobre las relaciones que se dan entre los pueblos o culturas que existen en México?

Las opiniones son, principalmente, que las relaciones son conflictivas y que existe rivalidad, en particulare sobre la opresión y explotación por parte del gobierno, y la mala distribución del ingreso en el país que crea una relación de desigualdad.

Conflictos y negociaciones contemporáneas

¿Qué opinas sobre los conflictos y las negociaciones que se dan en México y América Latina?

Los estudiantes reconocen la importancia de conocer la historia de

los países de América Latina que han enfrentado serios conflictos, que han llegado hasta las guerras civiles, como en Centroamérica, en Bolivia y Ecuador. Reconocen las diferentes expresiones de lucha que los pueblos con mayores porcentajes de pueblos indígenas han protagonizado, estableciendo un nivel de contraste entre ellos.

Afirman que siempre ha habido conflictos en América Latina a lo largo de muchos siglos, lo que cambian son las demandas; éstas se pueden generar por diferencias que existen entre grupos sociales con el fin de mejorar sus condiciones de vida. Y se necesita la participación de todos los pueblos, necesariamente, para una adecuada organización del país.

Para resolver todos estos conflictos y negociaciones en México y América Latina tenemos que voltear a ver nuestro pasado y a nuestros antepasados. Y la importancia de conocer cuáles son las principales causas de los grandes movimientos sociales que se han dado a lo largo de la historia de América Latina, en los que la causa fundamental es la desigualdad.

Ampliación y crecimiento

El PD ha recibido solicitudes de ampliación, pues aborda la discusión actual de la diversidad cultural de México, dando énfasis a los pueblos indígenas y sus múltiples representaciones.

El estilo de trabajo y la atención personalizada a los estudiantes permitió ese crecimiento. Éste se ha resuelto fomentando la participación de la comunidad universitaria en las facultades sedes que cuentan con espacio y disposición, lo que ocurre en Derecho, Ciencias Políticas, Filosofía y Letras, Economía, Ciencias, Trabajo Social, Arquitectura, CCH Sur y Oriente. Así como la Escuela Nacional de Antropología que también participa en el PD. Sedes a las que asisten alumnos de otras Facultades, como Química, Psicología, Ingeniería, Agronomía, Veterinaria, así como alumnos de intercambio, nacionales e internacionales, de las Universidades Interculturales, y de organismos estatales y no gubernamentales.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Relaciones con planteles sedes

La Coordinación Docente mantiene permanente comunicación con las Direcciones Facultativas, las Secretarías Académicas, Jefaturas de Estudios Profesionales, Servicios Escolares, Áreas de Difusión y Departamento de Cátedras Extraordinarias, con la finalidad de establecer los enlaces necesarios para constituir la materia optativa como una oferta actualizada, organizada, documentada y principalmente abierta a todos los perfiles académicos de las distintas sedes y facultades que desean el PD en sus planteles.

Cabe señalar la importante relación que se ha mantenido con la Universidad Rafael Landívar, la Universidad de San Carlos de Guatemala y su Dirección de Investigación, con la que conjuntamente se ha trabajado y nutrido de experiencias para conformar el perfil multidisciplinario del PD.

Planteles del Proyecto Docente

Facultad de Derecho

Es una de las facultades que ha mantenido una alta inscripción desde el inicio del PD, y ha obtenido resultados satisfactorios, durante los 14 semestres, incluyendo el actual 2009-2.

Actualmente se integró la materia optativa Derechos Indígenas, en el área de Derecho Social, como un tema de actualidad que no puede quedar rezagado; así mismo la materia optativa México, Nación Multicultural quedó registrada en los dos planes de estudios que se desarrollan en esta facultad.

Semestre	Núm. de alumnos
2003-1	78
2003-2	86
2004-1	75
2004-2	106
2005-1	102

Semestre	Núm. de alumnos
2005-2	129
2006-1	125
2006-2	101
2007-1	72
2007-2	85
2008-1	60
2008-2	54
2009-1	42
2009-2	50
2010-1	50
Total:	1215

Facultad de Filosofía y Letras

En esta Facultad se le dio el carácter de Cátedra Extraordinaria del Exilio Español desde su inicio, lo cual le dio una mayor convocatoria y reconocimiento dentro de la diversidad de colegios que confluyen en dicha facultad.

Alta inscripción desde el inicio del PD. La oferta en la variedad de materias optativas es muy amplia; en varios colegios de la Facultad se da una clave y grupo distinto; en total se ofrecen hasta 14 claves contemplando el sistema abierto y escolarizado.

El éxito del PD se refleja en la inserción de otra cátedra extraordinaria con el título Multiculturalismo, el concepto de cultura y la diversidad cultural, y varios cursos de Filosofía desde la cultura maya y náhuatl.

Semestre	Núm. de alumnos
2003-1	101
2003-2	91
2004-1	72
2004-2	65
2005-1	43

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Semestre	Núm. de alumnos
2005-2	152
2006-1	123
2006-2	89
2007-1	85
2007-2	144
2008-1	125
2008-2	105
2009-1	180
2009-2	130
2010-1	125
Total:	1630

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

El número de asistentes a la materia optativa se incrementó debido a la mayor difusión que fue tomando la materia, a través de los estudiantes que la cursaron, y por el apoyo que se ha recibido por parte de la Facultad, asicomo por el conocimiento del funcionamiento interno de dicha Facultad a lo largo de los ocho años que tiene el establecimiento del curso. Influyó bastante también la difusión que se realiza por parte del PUMC y la promoción que realizan los estudiantes que han cursado la materia durante 14 semestres. Desde el seminario 2008-2, el registro de la materia se incluyó en las listas de las diferentes carreras de la Facultad. Desde esta sede, a partir del semestre 2008-1, el PD se transmite en la modalidad de videoconferencia.

En el semestre 2010-1 transmitimos a la Universidad Autónoma de Chiapas, Universidad Intercultural de Tabasco, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Instituto Politécnico del Estado de Hidalgo y la FES Cuautitlán en el D. F. A nivel internacional se transmitió a la Universidad de Texas, EUA, y la Universidad de Santo Domingo de la República Dominicana.

Semestre	Núm. de alumnos
2003-1	53
2003-2	15
2004-1	39
2004-2	14
2005-1	35
2005-2	50
2006-1	119
2006-2	79
2007-1	58
2007-2	86
2008-1	70
2008-2	93
2009-1	80
2009-2	97
2010-1	95
Total:	983

Facultad de Arquitectura

En esta Facultad la inscripción aumentó semestre a semestre; es el octavo que se imparte y, en el plan de estudios, es la única materia que toca la temática de la diversidad cultural y el debate sobre la multiculturalidad, y el papel de los pueblos indígenas en la defensa de sus derechos colectivos. A partir del semestre 2005-2 las inscripciones subieron, y se ha mantenido el máximo de alumnos inscritos que permite la Facultad, 55 alumnos.

A esta facultad asisten alumnos de otras facultades, los estudiantes de arquitectura son excelentes anfitriones y se han tenido experiencias *sui generis* en la cuestión de la interdisciplinariedad, el intercambio y participación de otras facultades y organismos gubernamentales, así como de las universidades interculturales como es el caso de la UIEM.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Semestre	Núm. de alumnos
2004-1	20
2004-2	26
2005-1	22
2005-2	79
2006-1	46
2006-2	70
2007-1	70
2007-2	55
2008-1	62
2008-2	48
2009-1	72
2009-2	66
2010-1	85
Total:	744

Facultad de Economía

La inscripción subió en el semestre 2009-1 y 2009-2 respecto a los anteriores semestres. Esta es una de las metas alcanzadas durante este año.

Esta baja inscripción contrasta con el número de becarios indígenas que forman parte del SBEI. Tres de los graduados son alumnos distinguidos de la Facultad de Economía. Actualmente uno de ellos, purépecha, regresó de una maestría en Taiwán.

Semestre	Núm. de alumnos
2003-2	15
2004-1	18
2004-2	12
2005-1	22
2005-2	29

Semestre	Núm. de alumnos
2006-1	27
2006-2	28
2007-1	18
2007-2	11
2008-1	26
2008-2	28
2009-1	39
2009-2	33
2010-1	35
Total:	338

Escuela Nacional de Trabajo Social

A partir del semestre 2007-1 se inscribieron alumnos de todos los semestres. En los semestres pasados sólo se podían inscribir los alumnos de alto rendimiento académico.

Semestre	Núm. de alumnos
2003-2	64
2004-1	68
2004-2	64
2005-1	66
2005-2	82
2006-1	100
2006-2	85
2007-1	82
2007-2	67
2008-1	60
2008-2	54
2009-1	60
2009-2	50
2010-1	84
Total:	997

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Facultad de Ciencias

La inscripción a la materia se ha ido consolidando por la fortaleza con los enlaces institucionales de la Facultad. La respuesta de los alumnos tiene que ver con el interés sobre la diversidad cultural y la diversidad biológica, así como la lucha por la defensa de nuestros recursos naturales.

Recientemente en el seminario Las Ciencias en el desarrollo sustentable se confirmó el vínculo entre el PUMC y el PUMA (Programa Universitario de Medio Ambiente), que reflejó la estrecha relación de los temas de diversidad.

Semestre	Núm. de alumnos
2004-2	23
2005-1	11
2005-2	68
2006-1	53
2006-2	66
2007-1	59
2007-2	63
2008-1	85
2008-2	61
2009-1	78
2009-2	75
2010-1	82
Total:	724

Facultad de Medicina

Al igual que en las anteriores Facultades, la inscripción subió en el semestre 2009-1 y 2009-2 respecto a los anteriores semestres. A partir de este año subió la inscripción en gran medida por las experiencias de la coordinación, que tomó en cuenta los varios factores que incidían en la baja inscripción.

Los estudios en la Facultad de Medicina son anuales, y los estudiantes deben realizar su práctica hospitalaria. La posibilidad de cambiar de sedes, y de horarios, facilitó a los estudiantes salir de sus hospitales y tomarla en la sede más cercana. El interés de los estudiantes de Medicina ha crecido considerablemente.

En el ámbito de la difusión (carteles, gaceta y portal), comunicación y estandarización de los horarios, establecimos una mayor coordinación con el área encargada del PD.

Semestre	Núm. de alumnos
2004-2	11
2005-1	2
2005-2	5
2006-1	7
2006-2	6
2007-1	28
2007-2	30
2008-1	14
2008-2	40
2009-1	32
2009-2	61
2010-1	80
Total:	316

Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia

Los estudiantes de posgrado que han participado en las sedes alternas han sido alumnos excelentes, con mucho que aportar en sus preguntas y elementos distintos de sus lugares de trabajo, generando participaciones enriquecedoras.

Durante el semestre 2008-2 se asesoró a un grupo de alumnos que tuvieron la iniciativa de estructurar una materia con contenidos que dieran continuidad al PD: los médicos veterinarios son importantes

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

en el campo y muchos de ellos han trabajando en comunidades indígenas, y reconocen la necesidad de conocer las regiones, los pueblos y las comunidades indígenas con quienes conviven, ya que se establecen vínculos muy fuertes, por razón de la importancia de los animales y sus diferentes enfermedades.

Semestre	Núm. de alumnos
2004-1	1
2004-2	1
2005-1	3
2005-2	6
2006-1	1
2006-2	0
2007-1	2
2007-2	5
2008-1	0
2008-2	14
2009-1	14
2009-2	6
2010-1	
Total:	44

Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Oriente

La situación del CCH es similar a las Facultades de Derecho y Filosofía y Letras; es uno de los planteles que han incrementado y mantenido su alta inscripción desde el semestre 2005-2.

La modalidad de la materia optativa es curso-taller y al igual que el CCH Sur es la de mayor inscripción. La lejanía con el campus de Ciudad Universitaria convierte el curso en una oferta que apoya a los estudiantes a involucrarse con talleres y seminarios que los ubiquen en proyectos serios de discusión de la realidad nacional, en un debate crítico y transformador.

Semestre	Núm. de alumnos
2005-2	316
2006-1	65
2006-2	101
2007-1	134
2007-2	272
2008-1	120
2008-2	130
2009-1	42
2009-2	50
2010-1	124
Total:	1354

Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur

La respuesta ha variado dependiendo de la difusión, pero sobre todo del apoyo de los distintos profesores del Colegio; por ejemplo, si otorgan al curso valor curricular para calificar sus materias, la participación crece, de lo contrario es muy difícil captar a la población estudiantil, y sólo quedan los estudiantes concientes de la importancia del curso.

A pesar de las dificultades técnicas que debemos resolver en cada ciclo escolar, la inscripción es la más alta de los cursos-taller en el Colegio. Actualmente, los profesores apoyan la iniciativa de crecimiento en este Colegio, en la búsqueda de ubicarlo como sede base de los demás CCH. De esta manera en el plantel Sur, tenemos presencia de estudiantes del CCH Azcapotzalco y de la Escuela Nacional Preparatoria, planteles 1 y 6.

Recientemente se publicó una entrevista en la Gaceta CCH donde se destaca la pertinencia de los temas del PD, como una puerta de acceso al interés universitario y nacional en el reconocimiento de la multiculturalidad de nuestra nación.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Semestre	Núm. de alumnos
2005-2	390
2006-1	54
2006-2	37
2007-1	84
2007-2	94
2008-1	120
2008-2	117
2009-1	120
2009-2	80
2010-1	310
Total:	1406

Escuela Nacional de Antropología e Historia

Se mantuvo la inscripción como materia optativa. Es importante mantener el PD dentro de la escuela, pues ahí encuentran espacio para la discusión y conocimiento de la diversidad cultural, el debate actual y como lo han expresado en las consultas diarias, tanto los alumnos de la ENAH como de las diferentes facultades de la UNAM que ahí han tomado clase.

Semestre	Núm. de alumnos
2005-2	48
2006-1	22
2006-2	56
2007-1	42
2007-2	49
2008-1	30
2008-2	34
2009-1	24
2009-2	24
2010-1	32
Total:	361

Aproximación a los estudiantes indígenas de la UNAM

A partir de la fuerza que ha tomado el movimiento indígena en diversas partes del mundo, en la búsqueda y exigencia del reconocimiento de sus derechos, las mujeres indígenas empezaron a abrirse camino en los diversos ámbitos como el político, el económico, el cultural, de salud y en las aulas universitarias.

El PD ha rebasado las metas establecidas y a la fecha cuenta con más de 11 mil estudiantes que han tomado el curso. Para el semestre 2010-2, la meta es llegar a 12 mil estudiantes.

Actualmente ha crecido la demanda de inserción del PD en otras facultades, y se trabaja para poder dar respuesta positiva; sin embargo, es difícil poder abarcar todos los espacios estudiantiles que lo solicitan.

El PD ha dado a la Coordinación una gran experiencia sobre las particularidades de cada facultad participante, un mayor conocimiento de cómo funcionan los planes y programas de estudio. También se ha fortalecido con la gran cantidad de estudiantes de diferentes disciplinas que genera una discusión interdisciplinaria y promueve que se generen mayores relaciones interuniversitarias.

Para el surgimiento del Sistema de Becas para Estudiantes miembros de Pueblos Originarios ha sido una herramienta esencial el conocimiento de las distintas comunidades facultativas que posibilitó el diseño y operación del SBEI. El Equipo de la Coordinación Docente es el que presenta una mayor antigüedad, en el PUMC y esto se debe a que sus integrantes tienen un gran compromiso con el trabajo que se realiza y comparten el deseo de la construcción de una sociedad que aprenda a relacionarse en el reconocimiento a la diversidad y la gran potencialidad de México, para construir una nueva nación en mejores condiciones de igualdad y justicia para todos.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán Programa Universitario de Formación de Docentes en la Moskitia con enfoque intercultural

Lázaro H. Flores[1]

Avances institucionales en materia de atención a la diversidad

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) fue creada en 1956 como institución formadora de docentes de nivel superior para todo el sistema educativo nacional. Pero la acción educativa con pueblos originarios comenzó hace 20 años con actividades de extensión o con proyectos de investigación.

Es a partir de 2007 que la organización indígena Miskita Asla Tawahka (Masta) gestiona ante los diputados del departamento de Gracias a Dios la apertura de dos sedes o campus de la UPN, asignándose fondos a partir del 2008 para iniciar un programa de Educación Intercultural de formación docente a nivel superior, cuyo objetivo es dar respuestas a las necesidades de formación y actualización de maestros, así como de líderes de los pueblos originarios de la región, con un enfoque de reconocimiento de la diversidad

[1] Director del Programa de Educación Intercultural. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras.

étnica, cultural y lingüística, así como de la problemática que de ella se deriva, y buscando desarrollar un modelo pedagógico más acorde con los requerimientos educativos de los grupos étnicos en el marco del contexto nacional.

Este programa de la UPN, que comenzó en 2008, pretende rescatar la iniciativa de la Secretaría de Educación, de las organizaciones indígenas y de la Cooperación Finlandesa, de impulsar la creación de la licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe (EBI), la cual empezó, experimentalmente, en la región de la Moskitia hondureña. En el marco de este programa, las autoridades de la UPN la asumen con cautela y con grandes temores, esto por la poca o ninguna experiencia de la UPN en este campo, y la falta de recursos humanos calificados para su ejecución.

Otro factor que incide para la creación de la UPN en la Moskitia es la presencia permanente de estudiantes de esa región en el campus central a los que la UPN brinda poca atención en el marco de la diversidad a la cual viene apostando esta institución desde hace varios años.

Avances significativo en atención a la diversidad

En los últimos años la UPN ha ejecutado el programa de atención al estudiante indígena en el campus central; la propuesta de las autoridades universitarias ha sido la integración de éstos a la cultura nacional.

En 2007 la UPN llegó a contar con la presencia de estudiantes de los ocho grupos étnicos del país, sobresaliendo los negros caribes, los negros de habla inglesa, y misquitos en menor medida, los lencas, tolupanes y maya chortis.

La llegada del estudiante indígena tiene como antecedente inmediato de un convenio de cooperación entre la Confederación de Pueblos Autóctonos de Honduras (CONPAH) y la UPN (1990), en la cual ésta última concedía becas para estudiantes de las diferentes etnias; estos, a cambio, impartirían talleres de lenguas autóctonas a estudiantes de la UPN, promoverían la danza y la alimentación tradicional.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Este convenio caducó en 2008 y no se le dio continuidad, pero aun así el convenio sigue otorgando becas a estudiantes indígenas y negros, que también siguen organizados.

Los avances significativos en atención a la diversidad que se tienen son los siguientes:

1. La unificación de esfuerzos a fin de diseñar una política que permita crear un proyecto que pueda ser utilizado experimentalmente para echar a andar la educación intercultural a nivel universitario.
2. La aprobación de parte de la UPN a la creación de un proyecto de carreras (Ciencias Naturales y Educación Intercultural).
3. La reanudación y el financiamiento de parte del Congreso Nacional al proyecto.
4. La conformación de equipos académicos de los pueblos originarios y que contribuyan a la gestión del proyecto.
5. La existencia de la visión de que el tema de la educación intercultural es únicamente atención a pueblos indígenas, excluyendo a negros, garifunas y mestizos de la región.
6. Darle equidad al enfoque de la interculturalidad como política institucional.

Las limitantes que se han encontrado en la gestión de la educación intercultural a nivel superior son los siguientes:

- La falta de conocimiento sobre el tema de la interculturalidad en distintos sectores de la UPN y del país.
- La carencia de recursos humanos en la planificación, ejecución de políticas, proyectos o programas que se orienten hacia el tratamiento adecuado de la diversidad.

Significado de la experiencia formativa Para las comunidades y evidencia del impacto del programa en el desarrollo regional

Por ser la primera experiencia de educación intercultural en el marco de la educación superior en el país, viene a servir de ejemplo de

cómo incorporar un proyecto étnico en el contexto de la diversidad social étnica y ambiental.

La necesidad de formar docentes en una región tan aislada geográficamente del resto del país demanda un proyecto integral que incluya el tema de la defensa de los recursos naturales y del rescate de la herencia cultural, además que desde el sector educación impulse el pleno desarrollo de las culturas regionales.

Un impacto significativo del programa es haber iniciado la formación de 356 estudiantes que ya trabajan en el sistema educativo, en ONG o en el sistema de salud.

La experiencia para los pueblos indígenas de Honduras es diseñar así como ejecutar y consultar a su gente sobre la naturaleza y la metodología de esta iniciativa, que viene a llevar las expectativas de vivir y asumir el programa que ya se ejecuta.

Retos y perspectivas al futuro

Para la UPN impulsar la interculturalidad en el Programa de Formación Docente se vuelve un reto, ya que como máxima institución del Estado, encargado de la profesionalización y la formación a nivel superior, ve la oportunidad de aprender de la experiencia ya ganada por los pueblos originarios.

Es un proyecto en construcción el reconocimiento de los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas; es parte del contexto jurídico que obliga a considerar el papel del docente en múltiples planos y niveles dentro de la realidad educativa.

El pueblo misquito así como los garifunas y el resto de los pueblos indígenas han sido marginados, lo que limita su participación en su desarrollo por lo que cualquier iniciativa y sobre todo la de la UPN debe reconocer los derechos culturales y lingüísticos, así como su cosmovisión y concepción del mundo y del hombre que son parte constitutiva de su identidad.

Para que este proyecto sea exitoso se debe garantizar la participación de las organizaciones indígenas en todo el proceso a partir de su desarrollo.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

La situación de la Moskitia así como la de todo el país, víctima de un golpe de Estado desde el 28 de junio de 2009, ha llevado a las instituciones del Estado a una crisis económica, educativa, social y política que afecta a los grupos más vulnerables, como los indígenas, para poder continuar estudiando.

Impulsar otras iniciativas como la creación de la Universidad Intercultural que da cabida de manera amplia y participativa a toda la población que pueda acceder a la educación superior.

La UPN debe buscar alianzas con países que ya tienen experiencia o que están gestando iniciativas que pueden ser aprovechadas para implementar esta modalidad.

Universidad de las regiones autónomas de la costa caribe nicaragüense. Uraccan

Albert St. Clair H[1]

Nicaragua es uno de los países del istmo centroamericano. Desde su Constitución Política y la reforma del año 1987, se reconoce como un país multiétnico y pluricultural y por lo tanto reconoce la existencia de los pueblos indígenas y comunidades étnicas que viven en el territorio. Para su administración, cuenta con dos Regiones Autónomas la Región Autónoma Atlántico Norte (RAAN) y la Región Autónoma Atlántico Sur (RAAS) y 15 Departamentos.

La población de Nicaragua se estima, según datos del Censo 2005, en un poco más de cinco millones de habitantes, quienes distribuidos en una superficie de 130,000 km^2 dan al país una densidad poblacional de 42.7 hab/km^2; 49.28% de la población es masculina, mientras que 69.42% corresponde a población urbana. En cuanto a la pertenencia étnica de los habitantes de Nicaragua encontramos que 8.63% (443,847), se identifica como perteneciente a pueblos indígenas, afrodescendientes y/o comunidades étnicas.

Las dos Regiones Autónomas constituyen la Costa Caribe nicaragüense, que abarca alrededor de 50 % de la superficie nacional donde vive, aproximadamente, medio millón de habitantes pertenecientes a

[1] Vicerector, Recinto Bilwi, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragünse (Uraccan), Nicaragua.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

pueblos indígenas (miskito, sumo mayangna y rama) y comunidades étnicas (mestizos y afrodescendientes), quienes mantienen su lengua, formas de organización social, cultura, producción y cosmovisión.

La Costa Caribe nicaragüense es un territorio distinto al resto del país. Fue colonizada por los ingleses mientras el resto del país sufrió la colonización española. En el año 1894 este territorio fue anexado por la fuerza a Nicaragua, mediante la Convención de la Mosquitia, y en ese momento el Estado nicaragüense se comprometió a "conducir los destinos del pueblo costeño por la senda del progreso", pero muy al contrario, fue sometido a políticas de marginación, exclusión y discriminación. Ejemplo de esto fue el proyecto de castellanización que pretendió borrar las lenguas de sus pobladores: miskitu, creole, mayangna, rama y garífuna.

En las regiones autónomas se encuentra buena parte de los recursos naturales del país: forestales, minerales y pesqueros, además de un buen potencial para el aprovechamiento de energía hidroeléctrica; sin embargo, es el territorio que presenta los municipios más pobres. De esta manera encontramos que el índice de Desarrollo Humano para las regiones autónomas es de 0,466; es decir, presentan condiciones de desarrollo humano bajo. Podemos ver así que:

- Sólo en los principales centros urbanos hay escuelas secundarias completas.
- Hay dos médicos especialistas por cada cien mil habitantes, mientras que en el resto del país hay 17.
- No se cuenta con servicios de alcantarillados y aguas negras.

¿Qué es la autonomía regional?

La Costa Caribe de Nicaragua goza de un régimen de Autonomía que fue promulgado en el año 1987; constituye un modelo de desarrollo económico y social para las regiones de la Costa Caribe nicaragüense; una alternativa democratizadora y participativa que fortalece la posibilidad de desarrollo nacional con procesos sociales; también es el derecho de las personas y comunidades a decidir por sí mismas y a construir para sí el tipo de vida deseado.

El proceso de Autonomía ha contribuido a la paz, la tolerancia y la unidad de sus habitantes. Según *The Economist*, citado por Hooker[2] "los procesos autonómicos en vez de conducir al separatismo, están contribuyendo a mantener cohesionados y unidos a los estados nacionales".

Educación Superior en la costa Caribe Nicaragüense

Cuando hablamos de educación superior y del acceso de nuestros pueblos a ella, la situación es muy compleja. La Iglesia Morava está entre los pioneros de la educación en la Costa Caribe nicaragüense. Además de fundar los Colegios Moravos en Bluefields y Bilwi, fundaron la primera escuela de Enfermería de Nicaragua en la comunidad indígena de Bilwaskarma, en el Río Coco. El Sínodo de la Iglesia Morava en Nicaragua, que se convoca cada tres años, tenía entre sus planes la fundación de la universidad morava en este territorio.

Durante los años setenta del siglo xx, y por iniciativa de estudiantes y docentes universitarios costeños que vivían en Managua, capital del país, y León, la ciudad donde se fundó hace 200 años la primera universidad nicaragüense, gestionaron el establecimiento de un programa de extensión universitaria en la Costa Caribe nicaragüense. Las actividades se desarrollaban durante el verano y acudían además de estudiantes de Bilwi, Waspam y Las Minas, los profesores universitarios solidarios con la Costa Atlántica. Este esfuerzo fue truncado aduciendo altos costos y, probablemente, porque no constituía una prioridad para la universidad.

Con el triunfo de la Revolución Sandinista, en 1979, renació la esperanza de la apertura de la universidad en el Caribe, sin embargo, el gobierno optó por becar a centenares de nicaragüenses en las universidades del antiguo Bloque de Países Socialistas.

En la década de los ochenta, la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-Managua), inicia otro programa académico con maestros en ejercicio profesional: Programa Universitario de Edu-

[2] Memoria III Simposio Internacional sobre la Autonomía de las Costa Atlántica de Nicaragua. Managua, 12 al 15 de octubre de 1997.

cación a Distancia (PRUEDIS) en las Regiones Autónomas, programa que tampoco concluyó dejando a más de 200 maestros con las esperanzas de alcanzar una carrera universitaria.

En 1992, la UNAN-Managua abre el Centro Universitario de la Región Autónoma del Atlántico Norte (CURAAN), el cual sólo funcionó un año debido a los "altos costos".

Ante la ausencia de centros de educación superior en la Costa Caribe nicaragüense, las y los jóvenes y adultos emigraron unos al Pacífico de Nicaragua, y otros a otros países por medio de becas, en busca de una oportunidad para estudiar, proceso que contribuyó a la disgregación familiar, la aculturación de las personas y a la fuga de cerebros, en la mayoría de los casos. Esta situación repercutió en que la Costa Caribe nicaragüense se fuera quedando rezagada en términos de desarrollo económico y social.

En medio de estas condiciones y limitaciones los pocos costeños y costeñas que accedían a la universidad, hacían un gran esfuerzo por copiar la cultura mayoritaria del país; trataban de ser mestizos, aprendían en un contexto extraño y por supuesto, pocos regresaban a su lugar de origen.

Era imperativo revertir esta situación y abrir espacios donde las mujeres y los hombres de la Costa tuviéramos acceso a la educación superior, para investigar y sistematizar los conocimientos de nuestros pueblos, para el estudio y la revitalización de nuestras lenguas y culturas, para profesionalizarnos en aquellas carreras necesarias para el desarrollo regional de acuerdo con nuestra realidad.

En este contexto, en el año 1995 nace la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN). Se logra su fundación por la insistencia y múltiples esfuerzos de líderes y lideresas Costeños y Costeñas, y comienza su funcionamiento simultáneamente en tres cabeceras municipales.

Uraccan se define como Universidad Comunitaria Intercultural y se fundamenta para su creación en la Ley de Autonomía de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua, promulgada en el año 1987 por la Asamblea Nacional.

El propósito principal de Uraccan es crear el acceso a la profesionalización de costeños y costeñas para contar con recursos humanos propios preparados, y poder incidir en el desarrollo de la nación nicaragüense desde la perspectiva regional autonómica, así como contar con metodologías y programas de estudios que nos permitan revitalizar nuestra cultura, redescubrir nuestros valores, sistematizar el conocimiento ancestral y endógeno, e incidir en la reducción de los indicadores de marginación y discriminación desde la perspectiva indígena y afrodescendiente.

Es conocida como Universidad Comunitaria Intercultural, destacándose entre sus principios y características los siguientes:

- La formación basada en el principio de la interculturalidad que permite a docentes y estudiantes tener una relación horizontal con comunitarios y comunitarias, haciendo de la práctica académica un espacio de interrelación, de confianza y esperanza entre los sujetos multiétnicos.
- El reconocimiento del papel de la comunidad, los sabios, ancianos y autoridades tradicionales y no tradicionales.
- La búsqueda de nuevos paradigmas en los enfoques metodológicos y de generación de conocimientos.
- La espiritualidad indígena y negra.
- La participación de distintos sectores en la toma de decisiones para la priorización de las carreras y en la construcción de los currículos.
- El acceso a la formación que permita estar en igualdad de condiciones para ocupar espacios y tengan conocimientos para defender sus derechos.
- La equidad de género.
- Responde a necesidades y particularidades propias de pueblos indígenas y comunidades étnicas.
- Los programas y cursos que imparte la universidad son diseñados para fortalecer la identidad de la población a la que va dirigida, y responden a la realidad y necesidad del territorio para que puedan ejercer sus derechos con mayor conocimiento.
- Llega al lugar donde están los que toman las decisiones más importantes de la comunidad.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

- Asegura el acceso a sus aulas a todos y todas, tengan diplomas o no, mediante el diseño y la ejecución de distintas ofertas académicas y modalidades de estudio.
- Acompaña procesos de autogestión y autodesarrollo de las comunidades y municipios.
- Su modelo de gestión combina elementos tradicionales que aseguran la participación de los gremios presentes en la comunidad universitaria, pero además, asegura la participación de las comunidades y las autoridades.
- Es de servicio público.

Uraccan inicia sus actividades académicas en el año 1995. Cuenta con cuatro recintos ubicados en Bilwi, Bluefields, Siuna y Nueva Guinea; asimismo tiene cuatro extensiones: Bonanza, Rosita, Waslala y Waspam. Además posee siete institutos y centros de de investigación que desarrollan áreas investigativas específicas, y relativas al acompañamiento que hace la universidad a las autoridades comunales, municipales y regionales, a saber:

- Instituto de Promoción e Investigación Lingüística y Rescate Cultural, IPILC.
- Institutos de Estudios y Promoción de la Autonomía, iepa.
- Instituto de Recursos Naturales, Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible, Iremades.
- Instituto de Medicina Tradicional y Desarrollo Comunitario, Imtradec.
- Instituto de Comunicación Intercultural, ici.
- Centro de Estudios e Investigación de la Mujer Multiétnica, ceimm.
- Centro de Información Socio Ambiental, CISA

Asimismo, cuenta con cinco radioemisoras y un canal de televisión.

Desde su planificación estratégica, Uraccan, de manera conjunta con distintos actores institucionales y de la sociedad, se ha planteado como misión formar recursos humanos, con conocimientos y capacidades científico-técnica, actitudes humanistas, sentido de emprendimiento e innovación, que contribuyan al fortaleci-

miento del sistema autonómico regional y del país; asimismo, se ha planteado como visión ser líder en el paradigma de universidad comunitaria intercultural nacional e internacional, que acompaña procesos de desarrollo con identidad a los pueblos indígenas, afrodescendientes, mestizos y comunidades étnicas para la promoción de la ciudadanía intercultural.

Ejes transversales

- Interculturalidad
- Género
- Autonomía regional
- Integración
- Desarrollo con identidad
- Formación de recursos humanos
- Construcción de conocimientos
- Medio ambiente

Principios y valores

Principios	Valores
Autonomía universitaria	Respeto
Accesibilidad	Transparencia
Equidad	Ética
Corresponsabilidad	Solidaridad
Comunicación horizontal	Reciprocidad
Diversidad cultural	Desarrollo del liderazgo
Pertinencia	Innovación
Servicio comunitario	Emprendeduría (Esta palabra no existe en el diccionario; ¿será Emprendimiento?)
Unidad nacional	Trabajo en equipo
Identidad	Humanismo

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Los lineamientos estratégicos que guían las distintas actividades de la Universidad son los siguientes: I) El mejoramiento continuo de la excelencia académica; II) El fortalecimiento de la práctica de la interculturalidad y género; III) El fomento de la investigación e innovación; IV) El fortalecimiento de la vinculación, el acompañamiento, e incidencia política y social; V) El fortalecimiento y articulación institucional; y VI) El impulso de la gestión y del sostenimiento financiero.

Las carreras[3] que se ofertan, en su mayoría, responden a las áreas de desarrollo económico y social de las regiones autónomas; y la construcción de los currículos de éstas se hace mediante un amplio proceso participativo en el que intervienen: docentes, estudiantes, autoridades universitarias, egresados, graduados, empleadores, autoridades de instituciones relacionadas, autoridades comunitarias y regionales, líderes y lideresas, y religiosos, entre otros.

Después de 15 años de haber comenzado sus actividades académicas, actualmente Uraccan desarrolla una oferta académica que incluye siete programas de educación postgraduada (cuatro maestrías y tres posgrados); 19 carreras de licenciatura (17) e ingeniería (dos); seis de técnico superior; uno de escuela de liderazgo; nueve diplomados y 30 cursos de educación continua. Todas estas carreras y cursos responden tanto a las necesidades como a las demandas de los pobladores de las regiones autónomas.

Las fuentes de financiamiento de la universidad provienen del estado a través de 6% constitucional, la cooperación externa y fondos propios.

En el primer semestre del año lectivo 2009, la Uraccan obtuvo una matrícula[4] de 7,036 estudiantes; si desagregamos por sexo, tenemos que 4,199 son mujeres, lo que equivale a 60%; y 2,837 hombres, lo que equivale a 40%. Esto nos refleja un mayor acceso a la educación superior por parte del sexo femenino.

---

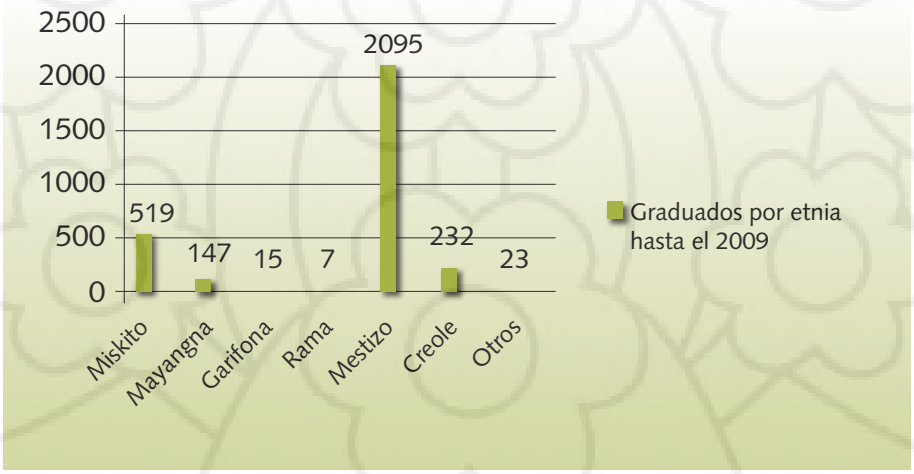
3 Ver en anexos detalle de carreras por recinto, nivel y fuente de financiamiento.

4 Ver en anexo detalle de matrícula por recinto, sexo y etnia.

En sus inicios, la universidad contaba con un total de 15 docentes, quienes eran mestizos en su mayoría; actualmente cuenta con una planta docente entre permanentes y horario de 272, y se encuentran representadas todas las etnias: Creoles 28; Mayangnas 6; Miskitus 32; Mestizos 203; Ulwa 2; y Garífona 1.

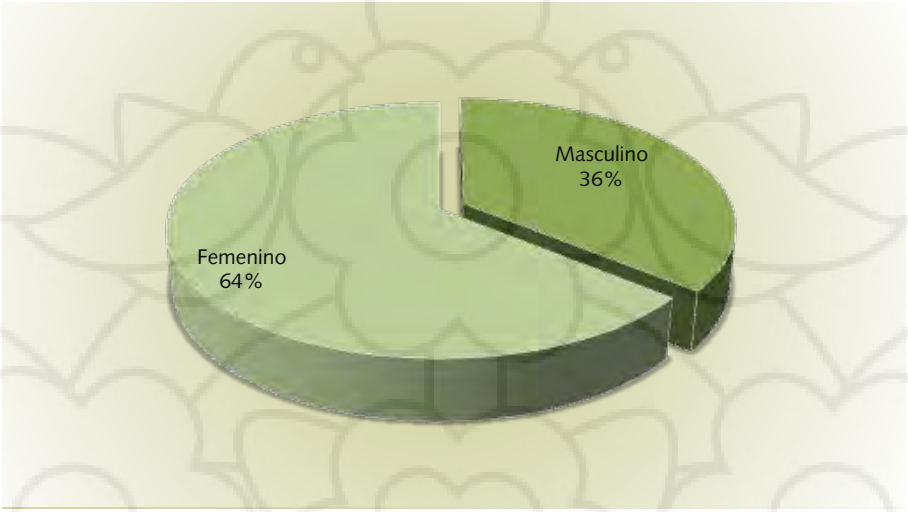
En 15 años de funcionamiento, Uraccan ha graduado a un total de 3,038 personas, de las cuales 1,959 son mujeres y 1,079 son hombres. En cuanto a la pertenencia étnica de estos graduados y graduadas, tenemos que 519 son Miskitos, 147 Mayagnas, 7 Ramas, 15 Garífunas, 2,095 Mestizos, 238 Creoles y 23 que se identifican como otros en cuanto pertenecen a extranjeros, en su mayoría indígenas.

Graduados y graduadas 1999-2009 por etnia



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Porcentajes de graduados hasta el 2009 por sexo



Aspectos relevantes de nuestra experiencia

La Escuela de Liderazgo es un programa dirigido a jóvenes que han alcanzado la edad de asistir a la universidad pero que no han tenido acceso a la educación secundaria, por lo que no están habilitados para su ingreso. A través de ella se está formando a líderes con conocimientos, habilidades y destrezas que les permitan incidir en el desarrollo de sus comunidades, y a la consolidación de la Autonomía Regional. A este programa ingresan jóvenes indígenas, mestizos y afrodescendientes provenientes de las comunidades más alejadas, quienes son seleccionados por el personal de la Universidad con la participación de la comunidad y en la comunidad; estas últimas se involucran directamente en el acompañamiento y seguimiento de los estudiantes.

Es importante mencionar que para asegurar además del ingreso, la permanencia y promoción de estos estudiantes, las clases se desarrollan de manera bilingüe y se brinda acompañamiento y asesoría tanto académica como emocional. Además, se les proporciona alojamiento, alimentación, productos de aseo personal y materiales bibliográficos.

Producto del acompañamiento que hace la Universidad a las autoridades regionales y comunales se han creado:

- El Modelo de Salud Regional, el cual articula la medicina tradicional y occidental para el mejoramiento del nivel de salud de los pueblos indígenas y comunidades étnicas dentro del marco de su medio y considerando las particularidades de las poblaciones de las Regiones Autónomas, como parte del proceso de Autonomía. Para la consolidación de dicho modelo la Universidad trabaja con los médicos tradicionales; ha creado la carrera de Medicina Intercultural para la formación pertinente de los médicos de la región; ha desarrollado las Maestrías en Salud Pública Intercultural y Gestión de la Prevención del VIH sida en contextos multiculturales; asimismo, ha trabajado con el seguimiento e investigación de las enfermedades de filiación cultural, capacitación del personal de salud y médicos tradicionales para la atención del VIH sida, entre otras cosas.
- El Sistema Educativo Autonómico Regional, Subsistema del Sistema Educativo Nacional que establece la educación intercultural bilingüe en las Regiones Autónomas; en este ámbito ha creado la carrera de Educación Intercultural Bilingüe; se han desarrollado investigaciones lingüísticas; se ha contribuido a la transformación curricular de la educación primaria y las escuelas normales de la región, así como a la elaboración de materiales y textos para ellas.
- La Ley 445, Ley del Régimen de Propiedad Comunal de los Pueblos Indígenas y Comunidades Étnicas de las Regiones Autónomas de la Costa Atlántica de Nicaragua y de los Ríos Bocay, Coco, Indio y Maíz. Esta Ley pretende garantizar a los pueblos indígenas y comunidades étnicas el pleno reconocimiento de los derechos de propiedad comunal, uso, administración, manejo de las tierras tradicionales y sus recursos naturales mediante la demarcación y titulación de las mismas, asimismo regular el régimen de propiedad comunal. Esta ley es probablemente la más favorable para los pueblos indígenas y comunidades étnicas del caribe nicaragüense.

Nuestra planificación estratégica 2008-2012 nos plantea como retos los siguientes:

- Asegurar la acreditación institucional.
- Asegurar la sostenibilidad financiera.
- Continuar asegurando la accesibilidad y pertinencia de la educación superior y comunitaria.
- Fortalecer la vinculación de la Universidad con la sociedad mediante la ampliación de la cobertura de la extensión social comunitaria.
- Continuar facilitando procesos de concertación en las Regiones Autónomas de la Costa Caribe, encaminados al desarrollo económico social.
- Generar estructuras o modelos autonómicos de gestión en el nivel comunitario y de organizaciones territoriales.
- Fortalecer en los ámbitos local, regional, nacional e internacional la capacidad científica y técnica de Uraccan mediante la formación especializada y permanente de los docentes e investigadores.
- Desarrollar procesos de democratización y participación efectiva de la sociedad civil representativa en las diferentes instancias de URACCAN.

BIBLIOGRAFÍA

Memoria III Simposio Internacional sobre la Autonomía de las Costa Atlántica de Nicaragua, Managua, 12 al 15 de octubre de 1997.

Memoria 4 Simposio Internacional de Autonomía, Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, Managua, 8 al 10 de septiembre 2004.

PNUD, Informe Desarrollo Humano 2005. Las Regiones Autónomas de la Costa Caribe. ¿Nicaragua asume su diversidad?

Uraccan, *Plan Estratégico Institucional 2008-2012*, 2007.

——, *Informe de Gestión I Semestre I*, 2009.

Anexos

Oferta académica 2009

No.	Carrera / Nivel	Recinto				Fuente de financiamiento
		Bilwi	Bluefields	Las Minas	Nueva Guinea	
Postgrados y Maestrías						
1	M. Salud Intercultural	X				Fundación Ford Fondo Indígena Horizont$_{3000}$
2	M. Gestión y Prevención del VIH sida en Contextos Multiculturales	X				Horizont$_{3000}$ En proceso de graduación
3	M. Desarrollo con Identidad con mención en Gobernabilidad, Territorialidad y Manejo de Bosque	X				Fundación Ford
4	M. Docencia Universitaria		X			Uraccan
5	P. Investigación Cualitativa y Tutoría	X				Propios
6	P. Especialización en Formulación de Proyectos de Inversión Económica		X			Autofinanciado por estudiantes
7	P. Especialización en Docencia Universitaria		X			Girona
Licenciaturas e Ingenierías						
1	Sociología con mención en Autonomía	X	X	X	X	6%
2	Administración de Empresas	X	X	X	X	6%

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

No.	Carrera / Nivel	Recinto				Fuente de financiamiento
		Bilwi	Bluefields	Las Minas	Nueva Guinea	
3	Contabilidad Pública y Auditoría				X	6%
4	Informática Administrativa	X	X	X	X	6%
5	Comunicación intercultural		X			6%
6	Ciencias Sociales con mención en Desarrollo Local	X		X		6%
7	Medicina	X				6%
8	Psicología		X			
9	Pedagogía con mención en Educación Primaria			X		6% y SAIH en Las Minas
10	Ciencias de la Educación con mención en Español	X			X	6%
11	Ciencias de la Educación con mención en Biología			X	X	6% y Horizont$_{3000}$ en Las Minas
12	Ciencias de la Educación con mención en Matemática				X	6%
13	Ciencias de la Educación con mención en Historia				X	6%
14	Ciencias de la Educación con mención en Inglés				X	6%
15	Pedagogía con mención en Educación			X		6%
16	Educación Intercultural Bilingüe		X			Gobierno de Finlandia
17	Ecoturismo		X			6%

No.	Carrera / Nivel	Recinto				Fuente de financiamiento
		Bilwi	Bluefields	Las Minas	Nueva Guinea	
18	Zootecnia			X	X	6%
19	Agroforestal	X	X	X		6%
Técnico Superior						
1	Informática	X				6%
2	Pesca		X			Consejo Regional, Alcaldía de Laguna de Perlas y Fondos propios del recinto
3	Profesor de Educación Media con mención en Ciencias Naturales		X		X	6%
4	Profesor de Educación Media con mención en Matemática			X	X	6% y Horizont$_{3000}$ en Las Minas
5	Profesor de Educación Media con mención en Español	X	X	X	X	6% y Horizont$_{3000}$ en Las Minas
6	Profesor de Educación Media con mención en Pedagogía			X		6%
Escuela de Liderazgo						
1	Escuela de Liderazgo	X				Horizont$_{3000}$
Diplomados						
1	VIH: Enfermeras	X				Horizont$_{3000}$
2	VIH: Gerencia	X				Horizont$_{3000}$
3	VIH: Médicos tradicionales	X				Horizont$_{3000}$

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

No.	Carrera / Nivel	Recinto				Fuente de financiamiento
		Bilwi	Bluefields	Las Minas	Nueva Guinea	
4	Actualización pedagógica	X				IBIS-Dinamarca
5	Formación de lideresas en derechos individuales y colectivos de las mujeres indígenas	X				IBIS-Dinamarca
6	Soberanía alimentaria	X				acted
7	Gestión y desarrollo con identidad			X		Horizont$_{3000}$
8	Manejo integral de cacao y empresas comunitarias			X		icco
9	VIH sida			X		Horizont$_{3000}$
Educación continua (cursos, talleres, charlas, capacitaciones y cátedras)						
1	Curso de graduación	X				Estudiantes
2	Curso de computación	X				Estudiantes
3	Capacitación: reflexión del enfoque de género en las aulas de clases	X				Propios
4	Mesa redonda medio ambiente	X				Propios
5	Debate sobre movimiento de independencia	X				Propios
6	Enfoques de desarrollo, gestión institucional y equidad de género	X				fokus
7	Capacitación modelo pedagógico y estrategias de enseñanza	X				Propios

No.	Carrera / Nivel	Recinto				Fuente de financiamiento
		Bilwi	Bluefields	Las Minas	Nueva Guinea	
8	Consulta Ley de medicina tradicional	X				Asamblea Nacional
9	Capacitación manejo orgánico	X				Propios
10	Encuentro de registro	X				Propios
11	Charla: aborto terapéutico	X				Propios
12	Reciclaje de desechos sólidos	X				Propios
13	Revisión y validación del marco conceptual y metodológico para evaluar programas académicos	X				Propios
14	VII Nivel de Inglés Conversacional				X	Autofinanciado
15	IV Nivel Inglés Conversacional				X	Autofinanciado
16	III Nivel de Inglés Conversacional				X	Autofinanciado
17	I Nivel de Inglés Conversacional				X	Autofinanciado
18	I Nivel Inglés Conversacional para docentes				X	6%
19	Espiritualidad, tierra y ecología, género, derecho humanos formadoras/es de Movimiento Mesoamérica por la Paz				X	Movimiento Mesoamericano por la Paz

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

No.	Carrera / Nivel	Recinto				Fuente de financiamiento
		Bilwi	Bluefields	Las Minas	Nueva Guinea	
20	Metodología de investigación cualitativa participativa con enfoque de género e interculturalidad				X	fokus
21	Uso de Internet en los medios de comunicación				X	amuzec
22	Sistemas de Información geográfica para el manejo de los RRNN				X	Autofinanciado y 6%
23	Curso de graduación en Informática				X	Autofinanciado
24	Agricultura ecológica en el trópico húmedo				X	Fondos del Gobierno de la Provincia de Limburgo, Bélgica
25	Agroforestería sucesional				X	
26	Gestión institucional con enfoque de género				X	fokus
27	Gestión institucional desde la perspectiva de género			X		Horizont$_{3000}$
28	Educación para la vida; género, autoestima, violencia y salud sexual y reproductiva			X		Horizont$_{3000}$
29	Inglés			x		Horizont$_{3000}$
30	Gestión de servicios públicos municipales			x		gtz

Matrícula por recinto, mod URACCAN - Prime		
Recintos	Modalidad	Nivel
Bilwi	Pregrado	Lic/Ing
		Tec. Sup
		Esc. Liderazgo
	Posgrados	Maestrías
		Posgrados
	Diplomados	Diplomados
	Cursos y Talleres	Cursos, Talleres
Subtotal		
Bluefields	Pregrado	Lic/Ing
		Tec. Sup
		Esc. Liderazgo
	Posgrados	Maestrías
		Posgrados
	Diplomados	Diplomados
	Cursos y Talleres	Cursos, Talleres
Subtotal		
Nueva Guinea	Pregrado	Lic/Ing
		Tec. Sup
		Esc. Liderazgo
	Posgrados	Maestrías
		Posgrados
	Diplomados	Diplomados
	Cursos y Talleres	Cursos, Talleres
Subtotal		
Las minas	Pregrado	Lic/Ing
		Tec. Sup
		Esc. Liderazgo
	Posgrados	Maestrías
		Posgrados
	Diplomados	Diplomados
	Cursos y Talleres	Cursos, Talleres
Subtotal		
URACCAN	Pregrado	Lic/Ing
		Tec. Sup
		Esc. Liderazgo
	Posgrados	Maestrías
		Posgrados
	Diplomados	Diplomados
	Cursos y Talleres	Cursos, Talleres
Total		

Fuente: Registros Académicos de los cuatro recintos

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

dalidad, nivel, sexo y etnia
er semestre 2009

T	F	M	Mk	Myg	R	Ga	Mz	Cr	Otros
646	373	273	426	11	0	0	174	35	
138	83	55	95	2	0	0	38	3	0
70	25	45	61	2			7		
57	28	29	11	4	0	1	20	6	15
28	17	11	5	1	0	0	17	5	
110	62	48	100	4	3	0	1	2	
1189	672	517	654	14	0	7	329	150	35
2238	1260	978	1352	38	3	8	586	201	50
633	438	195	32	14	8	12	445	122	0
254	194	60	5	1	6	24	189	29	0
33	21	12	1	1	0	0	31	0	0
9	3	6	0	0	0	1	5	3	0
40	28	12	8	0	0	1	23	8	
816	615	201	70	20	38	19	454	142	73
1785	1299	486	116	36	52	57	1147	304	73
829	492	337	0	0	0	0	829	0	0
120	85	35	0	0	0	0	119	1	0
2707	117	90	1	0	0	0	206	0	0
1156	**694**	**462**	**1**	**0**	**0**	**0**	**1154**	**1**	**0**
829	456	373	13	37	0	0	778	1	0
223	85	138	6	6	0	0	211	0	0
208	85	123	3	36	0	0	168	1	
597	320	277	9	34	0	0	554	0	0
18577	946	911	31	113	0	0	1711	2	0
2937	1759	1178	471	62	8	12	2226	158	0
735	447	288	106	9	6	24	557	33	0
70	25	45	61	2	0	0	7	0	0
90	49	41	12	5	0	1	51	6	15
37	20	17	5	1	0	1	22	8	0
358	175	183	111	40	3	1	192	11	0
2809	1724	1085	734	68	38	26	1543	292	108
7036	**4199**	**2837**	**1500**	**187**	**55**	**65**	**4598**	**508**	**123**

Universidad Autónoma Indígena e Intercultural, Uaiin: Un proceso para consolidar la educación indígena y comunitaria en el marco de la interculturalidad

Graciela Bolaños[1]

Presentación

La Uaiin se crea por Resolución de Autoridades Indígenas el 23 de noviembre de 2003, en la Junta Directiva del Consejo Regional Indígena del Cauca (cric), institución comunitaria de Derecho Público Especial con autonomía para reglamentar su funcionamiento. La Universidad es una minga de pensamiento de y para la vida, en función de la construcción de bienestar comunitario.

La Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (Uaiin) es resultado del proceso educativo, comunitario, bilingüe e intercultural que el Consejo Regional Indígena del Cauca (cric) impulsa con su creación hace 37 años (febrero de 1971), buscando replantear la educación formal que estaba debilitando ostensiblemente la identidad indígena.

La cobertura del cric se extiende a todo el departamento del Cauca en el sur del país, donde habitan las comunidades Nasa, Guambiana, Yanacona, Ambalueña, Totoró, Kokonuko, Embera Siapidara e Ingana, constituyéndose esta zona en la región de mayor densi-

[1] Universidad Autónoma Indígena e intercultural del Consejo Regional Indìgena del Cauca, Colombia.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

dad poblacional indígena en Colombia. El Cauca alberga a nueve de los 92 pueblos indígenas, que suman una población de 1,392,623 según el censo nacional de población del año 2005, de los cuales 248,532 viven en el Cauca.

El CRIC desarrolla un proceso organizativo que reivindica y proyecta aspectos integrales de la vida de un pueblo. Entre sus fundamentos centrales están:

- Territorio, organización política, social y económica en el marco del reconocimiento de la diversidad cultural y del derecho a la autonomía como pueblos indìgenas sin dejar de ser parte del Estado Colombiano, reconocido como multicultural y plurilingüe constitucionalmente desde 1991.
- Cultura, identidad e interculturalidad como aspectos fundamentales de los pueblos en el marco de fuertes procesos de resistencia, que luchan contra la discriminación, el desconocimiento y la no valoración de sus características culturales; abogando por condiciones de relacionamiento horizontal que favorezcan el diálogo, la concertación y la construcción de espacios en el marco del respeto y la convivencia armónica entre sí mismos y con los demás pueblos y sectores sociales.
- Sistemas educativos creados desde la dinámica de resistencia cultural que rescatan, reconstruyen y generan dinámicas de educación pertinente a las necesidades y problemáticas de la actualidad.
- Gobiernos propios fortalecidos a través de sistemas de gobernabilidad ejercida por los cabildos y autoridades espirituales y políticas de ejercicio especial, ahora reconocidos constitucionalmente por el Estado.

En estos cuatro ejes confluyen los diversos procesos organizativos y de su desarrollo y consolidación surge la autonomía como fuerza social que permite la pervivencia de los pueblos, reconoce la unidad en la diversidad, y fortalece sus correspondientes proyectos o planes de vida.[2]

[2] Plan de vida es un proceso de organización y planeación comunitaria que recoge los

Aspectos significativos en el desarrollo de la UAIIN

La UAIIN debido a su origen y organización difiere de la mayoría de universidades convencionales debido a que su interés principal no es diseñar programas de oferta para la población que quiere acceder a la educación superior; su énfasis se centra ante todo en la necesidad de ser un soporte para el proyecto integral de vida de los pueblos indígenas. Busca posibilitar y potenciar procesos formativos que fortalezcan progresivamente las condiciones para comprender e incidir en las realidades actuales en su complejidad, en escenarios tales como: la crisis en la familia y la juventud, el deterioro ambiental, la pérdida de sentido social y comunitario, el desconocimiento y falta de condiciones para salvaguardar la salud física y espiritual de la comunidad, la generación de fuentes y estrategias de trabajo y mejoramiento económico, entre muchas otras situaciones que requieren estimular la investigación y transformación práctica, posibilitando el bienestar comunitario de manera integral y para todos. En este sentido la UAIIN da continuidad al proceso de replanteamiento de la educación potenciando su fundamentación a partir de las raíces del pensamiento indígena, sus lenguas, valores y costumbres; partiendo además de la reflexión sobre el devenir histórico, las problemáticas actuales y sus perspectivas de futuro buscando responder a las necesidades y visión de las comunidades locales.[3]

Esta propuesta pedagógica está estrechamente ligada con el proyecto político-cultural y con los proyectos y/o planes de vida de cada pueblo indígena. Se caracteriza por ser comunitaria, bilingüe e intercultural en sus lineamientos básicos. Desde su nacimiento el CRIC progresivamente fue identificando y construyendo los parámetros de una propuesta alternativa a la educación imperante, representada en

sueños, las problemáticas, potencialidades, necesidades y aspiraciones de las comunidades. Articula los distintos componentes de la vida cultural, económica, social, política, territorial y los recursos internos y externos de las comunidades, garantizando la pervivencia de los pueblos en el tiempo y en espacios territoriales específicos.

3 La localidad es entendida como el ámbito territorial indígena (resguardos, comunidades, asentamientos, con sus respectivas autoridades y organización sociopolítica como cabildos, asociaciones de cabildos) con sus respectivas organizaciones que contribuyen al fortalecimiento del plan de vida de la comunidad y están comprendidas desde la estructura general del Estado en los municipios.

ese momento por una escuela "oficial" que desligaba a los estudiantes de su contexto cultural y proyectaba una identidad ajena a los intereses, necesidades y formas de vida de los pueblos indígenas. Este proceso organizativo en sus diversos espacios de reflexión y toma de decisiones fue asumiendo la educación como una herramienta política de reivindicación cultural. Es así como en 1978 el 5º. Congreso del CRIC creó el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural, el cual abordó la generación de criterios y lineamientos para la educación a partir de experiencias directas como la creación de escuelas propias, el desarrollo de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC)[4] como estrategia de participación y apropiación de la escuela y la educación en su conjunto, además de las dinámicas de replanteamiento curricular en el marco de la educación escolarizada.

En este sentido los procesos de formación de maestros bilingües y los criterios y lineamientos de la propuesta educativa se desarrollaron y se precisaron en el marco de la movilización indígena. Un poco más tarde, siguiendo esta dinámica, se generaron diversos espacios de formación: dirigentes para la gobernabilidad, agentes para atender la salud, cuadros de producción para dinamizar los procesos de cultivo y producción de las tierras; procesos formativos para atender las diversas necesidades que el creciente movimiento indígena iba demandando frente a un horizonte de mejoramiento de las condiciones de vida, en el marco de lo que actualmente se denomina el Sistema Educativo Propio.[5] Esta dinámica desarrolla

---

[4] El Proyecto Educativo Comunitario es el mecanismo base que surge con el fin de potenciar la sabiduría ancestral de los mayores y vincular activamente a los diversos actores comunitarios (mujeres, niños, jóvenes, dirigentes) en la reconstrucción de la escuela. Busca revitalizar las lenguas originarias y fortalecer las culturas, asumiendo la orientación, desarrollo, seguimiento y evaluación educativa. El PEC integra la educación socializadora inmanente a la cotidianeidad de cada comunidad, así como los niveles escolarizados, entre ellos el superior.Vincula a las autoridades comunitarias a la orientación y direccionamiento de la política educativa.

[5] "El Sistema Educativo Propio impulsado por el Consejo Regional Indígena del Cauca (SEP-CRIC), es un conjunto de procesos que retoman el pasado y presente de los pueblos, las cosmogonías y los principios que orientan, su vida colectiva proyectando un futuro que garantice la permanencia cultural y la pervivencia como pueblos originarios. El SEP es la forma de concretar y hacer eficaz la educación que se quiere, necesita y puede desarrollar. En este sentido, el sistema está compuesto de manera estructural por procesos y tres componentes del orden político-organizativo,

lineamientos, métodos, técnicas y en general una propuesta pedagógica que conjuga la sabiduría de los pueblos involucrados con los conocimientos de otras culturas.

En el marco de la Universidad, ésta está compuesta por programas, centros de investigación, escuelas y otras experiencias locales de formación profesional y cualificación progresiva, humana, técnica y cientifica para potenciar el proyecto integral de los pueblos indígenas y favorecer el diálogo intercultural en condiciones de equidad. Con una mirada desde dentro podría decirse que en este proceso se han dado por lo menos tres etapas claramente diferenciadas. La primera que definió los criterios orientadores de la educación que se quería desarrollar y plantea que se tendrá en cuenta que sea comunitaria; bilingüe o plurilingüe enfatizando en la alfabetización en las lenguas originarias; intercultural, en una dinámica de permanente fortalecimiento de la identidad y la autonomía desde la vivencia cultural de cada pueblo. Igualmente se replantean enfoques y se generan mecanismos y estrategias coherentes con el tipo de educación que se proyecta según las culturas y sus necesidades. Se crean Escuelas Comunitarias, Centros de Educación Comunitaria, Bilingüe e Intercultural (Cecibs) y se adopta y desarrolla el concepto de *Educación Propia* de construcción colectiva.

El concepto de Educación Propia nace en el marco de la reflexión comunitaria sobre un proyecto educativo pertinente a los contextos indígenas a mediados de la década del setenta, como parte del quehacer organizativo del CRIC. Entendemos lo propio de la siguiente manera:

> Cuando hablamos de lo propio en educación no se trata como algunos creen de quedarnos exclusivamente en lo local, en aquello inter-

pedagógico y administrativo que se relacionan entre sí y que se desarrollan en una trayectoria de resistencia cultural y política. Como tejido ancestral el SEP involucra el conjunto de derechos, procesos, procedimientos y acciones que garantizan el derecho fundamental a la Educación Indígena Propia de manera gratuita, asegurando el acceso, la equidad, la integralidad, la pertinencia, la diversidad y la interculturalidad con reciprocidad; y posibilitando el fortalecimiento de la autonomía y el ejercicio de la gobernabilidad; contribuyendo así a la realización de los planes de vida de los pueblos indígenas en todos los aspectos que a ellos conciernen.

> no de las comunidades o en que el conocimiento cultural se encierre sin permitir el intercambio y enriquecimiento con otras culturas. Lo propio tiene que ver con la capacidad de todas y cada una de las comunidades involucradas de orientar, dirigir, organizar y construir los procesos y proyectos educativos desde una posición crítica frente a la educación que se quiere transformar. (PEBI-CRIC, 2001:22).

En este sentido, la educación es propia no solamente porque toca lo de adentro; es propia porque es pertinente y permite autonomía. Lo "propio" se concibe esencialmente como la apropiación crítica y la capacidad de asumir la dirección y, por lo tanto, el replanteamiento de la educación por parte de las mismas comunidades y actores involucrados.

En este marco surgieron los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC). Los PEC se fueron configurando paulatinamente como una estrategia y unidad básica de la Educación Propia. Este considera toda la dimensión educativa en sus respectivas comunidades; es responsabilidad de los cabildos y autoridades educativas, incluye la educación escolarizada y no escolarizada y demás procesos educativos que se consideran necesarios a las problemáticas actuales. Es reconocido por el Estado en el marco de la política etnoeducativa. Supone la reconceptualización de la escuela reinterpretando los procesos curriculares a partir del territorio, las cosmovisiones, la historia, las formas de vida en su dimensión de culturas con realidades sociales, económicas, políticas internas y externas que impactan a la vida de los pueblos.

Posteriormente se configura una segunda etapa que aborda el desarrollo curicular donde se incluye el proceso de profesionalización y capacitación de maestros bilingües y el desarrollo de procesos curriculares propios para los niveles de Aprestamiento o Inicial, Básica y Media.

Implica igualmente la consolidación de una estructura articuladora de lo local, zonal, regional y nacional manifestada en Comités Educativos de apoyo a los cabildos, Consejos Pedagógicos a nivel zonal y el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PEBI), espacios de concertación educativa a nivel nacional. En esta dinámica luego

de desarrollan procesos de formación y de profesionalización de maestros bilingües. En este marco se considera un imperativo del proceso educativo la creación de la UAIIN, como componente del Sistema Educativo Propio y no separada de todo el proceso educativo como está planteada por el Sistema General del Estado.

Una tercera fase está comprendida por la puesta en funcionamiento de un proceso de formación profesional de maestros indígenas retomando los desarrollos alcanzados en un primera programa que se denominó Pedagogía Comunitaria, el diseño y desarrollo de Programas de Administración y Gestión Propia, Derecho Propio y Desarrollo Comunitario, ademés de otros procesos formativos pertinentes a las prioridades del contexto. Estos programas han venido siendo desarrollados por la UAIIN desde 1998 (Ver cuadro Tipo de programas y alcances de la UAIIN).

PRINCIPIOS QUE ORIENTAN LA UAIIN

Hacemos una breve ubicación de aquellos principios que consideramos más relevantes en la construcción del pensamiento sobre educación indígena universitaria, retomados de las diversas cosmovisiones presentes en la construcción de sus lineamientos.

Tierra, territorio como madre y fuente de vida física y espiritual de los pueblos. Las personas somos parte integral de la naturaleza y de esta condición se derivan una serie de relaciones, compromisos y comportamientos; por lo tanto tenemos el deber y el derecho de cuidarla y defenderla por ser la *raiz* de nuestra existencia y nuestra vida misma. Implica un posicionamiento crítico y reconstructivo frente a las tendencias de desarrollo centradas en la explotación y destrucción de los recursos naturales y la acumulación de capital como único medio de "bienestar".

Autonomía. Entendida como la condición y el derecho de los pueblos de desarrollar su propia organización política, administrativa, académica y cultural. Implica capacidad para orientar, decidir, administrar y evaluar los procesos educativos en coherencia con sus finalidades, enfoques, planteamientos colectivos y exigencias actuales con plena

independencia de otras instituciones y mediada por el establecimiento de sus respectivos mandatos, reglamentos y/o mecanismos de operatividad. Supone una permanente concertación entre las mismas comunidades, autoridades, gobiernos y entidades internas y externas.

Participación y comunitariedad. Implica la construcción colectiva de los componentes significativos de la Universidad, en especial de aquellos que tienen alta incidencia social, teniendo en cuenta los ejes de tierra, cultura, organización. Supone considerar los procesos de definición de políticas, planeación, seguimiento y evaluación, asegurando una amplia participación de las comunidades e instancias involucradas. La conducción colectiva y deliberante de los mismos procesos se constituye en *estrategia formativa* que garantiza su sostenibilidad y consolidación.

Interculturalidad y unidad en la diversidad. Señala el papel de la Universidad en la construcción de condiciones de conocimiento, visibilización de las culturas, fundamentación de la valoración y el respeto, y el establecimiento de relaciones de equidad y reciprocidad para una convivencia armónica que dinamice y fortalezca la vida en todas sus expresiones. La Universidad debe crear condiciones para superar el etnocentrismo y la discriminación, identificando y develando las circunstancias en las que éstos se reproducen y con ello perpetúan las dependencias. El diálogo e intercambio de saberes, de conocimientos, valores y prácticas formativas redefine las relaciones en condiciones de igualdad, donde la diferencia y el reconocimiento de la diversidad toman un sentido complementario y de enriquecimiento entre las culturas. La generación de una cultura pluralista es posible mediante la identificación y reconocimiento de otras formas de conocer y aprender tanto de las experiencias vivenciadas directamente, como desde conocimientos denominados "occidental", "oriental" o indígena, equilibrando y potenciando pensamientos y saberes ignorados a través de una historia de discriminación social.

Construcción colectiva del conocimiento. Se considera de vital importancia partir de las experiencias y prácticas comunitarias desde donde se construye *pensamiento y acción* a partir de la opinión del colectivo; se analizan y reorganizan las vivencias, se reinterpretan los hechos, se elaboran significaciones, se definen símbolos, se pone en

comunicación el adentro y el afuera, el ellos y el nosotros. Es desde las necesidades y proyectos colectivos donde se elaboran los planes de vida y acción, y la construcción y/o desarrollo de conocimientos y estrategias para realizarlos.

Pedagogía crítica, innovadora y transformadora. Los procesos de resistencia de los pueblos indígenas en el Cauca traen consigo una amplia gama de aprendizajes, estrategias y sentidos del ser, saber y actuar. Este aprender —y en muchos casos enseñar— se caracteriza por una posición crítica frente a la realidad, desde dónde se encuentran motivaciones para redefinir los criterios de acción, de relación y de construcción de los proyectos de vida. El sentido de "pensar con cabeza propia", ha permitido un pensamiento con tendencia a la descolonización potenciando la autenticidad y originalidad. Esta potencialidad es estimulada por los procesos de la UAIIN en el sentido de orientar la acción pedagógica hacia la generación y fortalecimiento de pensamiento y con ello a la identificación de criterios y estrategias significativos a los procesos de revitalización cultural. Los cambios logrados fortalecen actitudes creativas, participantes, de amplio compromiso social.

La investigación. Se considera una herramienta indispensable para descubrir, conocer, comprender y elaborar pensamiento de manera integral y con fundamento en las raíces culturales y problemáticas de cada pueblo y/o espacio social. Transversaliza las diversas acciones de la UAIIN, en función de posibilitar actitudes y dinámicas que permitan la sistematización, selección, decantación y, en general, la construcción de pensamiento y conocimientos pertinentes con las necesidades de cada contexto. La elaboración conceptual a partir de los contextos y prácticas en que cada persona se desenvuelve constituye una de las mejores estrategias pedagógicas que potencia la creación y revitalización de pensamiento.

Las lenguas originarias como fuentes fundamentales del pensamiento indígena. Los aprendizajes que se dan desde cada cultura son transmitidos y revitalizados principalmente a partir de su lengua materna. Para muchos pueblos su lengua materna es el idioma indígena pero son alfabetizados en castellano. En este sentido es imperativo para la UAIIN devolver a las lenguas indígenas su carácter de constructoras

del saber, potenciarlas como medios adecuados para elaborar nuevos saberes, desarrollar pedagogías bilingües y establecer diálogos desde una identidad fortalecida por el uso de sus respectivas lenguas. La UAIIN busca que tanto el idioma indígena como el castellano, en su papel de lengua vehicular, sean apropiados de manera adecuada y contribuyan a revitalizar formas propias de comunicación.

El currículo como proceso de construcción colectiva. Los procesos curriculares desarrollados desde una dimensión comunitaria constituyen los medios más claros para reapropiar y fortalecer las culturas. Los ejes de fundamentación, los lineamientos que los enfocan; los procesos de identificación y selección de contenidos; las metodologías y estrategias pedagógicas, al igual que las formas de seguimiento y evaluación, elaborados con amplia participación de las mismas comunidades involucradas, constituyen en sí mismos un proceso formativo; de ahí la necesidad que todos y cada uno de los programas y proyectos formativos sean de elaboración y diseño colectivo al igual que su funcionamiento y desarrollo.

El reconocimiento y fortalecimiento de las epistemologías que subyacen en las estrategias del pensamiento de resistencia que cada pueblo ha desarrollado, son fuentes indispensables para la construcción curricular y deben ser el punto de partida para la fundamentación de todo proceso curricular propio.

¿Qué busca la UAIIN?

1. Fortalecer las condiciones para el ejercicio de la autonomía como pueblos con culturas diferentes, propendiendo a la construcción de un tejido social armónico.
2. Potenciar el proyecto social, político, económico y cultural de los diversos pueblos indígenas cualificando los procesos formativos, encaminados a lograr que la educación propia, bilingüe e intercultural se convierta en efectiva estrategia de construcción y desarrollo integral del plan de vida de cada pueblo, en el marco de un buen vivir para todos.
3. Fortalecer nuestros *planes de vida*, que en esta etapa de desarrollo han llegado a niveles importantes de complejidad y

que hoy requieren mayor cualificación y conocimiento de parte de sus gestores, personal ejecutor, de evaluación y seguimiento. Este fortalecimiento supone la comprensión de las diversas cosmovisiones, la identificación y desarrollo de formas específicas de construcción de conocimiento, de didácticas, metodologías y procedimientos que facilitan los procesos de aprendizaje y desarrollo del conocimiento.

4. Permitir la continuidad en la formación, no sólo relacionada con los niveles escolarizados, sino también aquella que se da en el contexto comunitario partiendo desde la familia, ya que es en ella donde se inicia la socialización del pensamiento indígena. Los aprendizajes y conocimientos que fundamentan las culturas se empiezan a estructurar desde el fogón, por lo tanto la Universidad está llamada a establecer lazos conectores entre lo local, lo regional, lo nacional y entre los mundos diversos que componen el universo.
5. Construir espacios de formación que potencien las relaciones entre los jóvenes y los mayores a través del conocimiento y la experiencia vivida. Esta dinámica contribuye a la revitalización cultural, a la reconstrucción de los modos de vida y de organización, a la re-significación del papel de los diversos actores del proceso educativo. Desde este espacio se actúa en comunidad desde los espacios de injerencia de cada persona.
6. Fortalecer la interculturalidad permitiendo la consolidación de los procesos de resistencia, de revitalización cultural, de manejo y control territorial, de valoración de las cosmovisiones y pensamiento propios, de recuperación de la identidad cultural, de reinterpretación y recuperación de la memoria histórica, avanzando en la construcción de un Estado-nación pluricultural.
7. Posicionamiento del pensamiento indígena, de las categorías que lo clasifican, de las condiciones en las que el pensamiento se fortalece o se debilita, de las lógicas y formas de construir conocimiento de cada cultura. Implica potenciar los sistemas de medicina tradicional, los sistemas tecnológicos y de desarrollo artístico, el cuidado y la relación con la naturaleza. Se busca que las culturas estén en condiciones de fortalecer sus identidades y cosmovisiones, los procesos de conocimiento

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

más allá de la acumulación de contenidos, para lograr una dinámica de reconstrucción constante en sus respectivos contextos y en diálogo con otras culturas.

8. Incentivar la creación de espacios de investigación y experimentación científica y cultural tendientes a la solución de problemas comunitarios; al mejoramiento productivo, al desarrollo de metodologías y pedagogías bilingües, a la atención de problemas de salud, el desarrollo de sistemas de administración colectiva, a la construcción de sistemas propios en jurisdicción, educación, salud, entre otros.
9. Permitir procesos de organización y conocimiento que fundamenten un posicionamiento consciente frente a la paz y la guerra, develando sus raíces históricas, sus actores y factores, sus causas y consecuencias.

Pensamiento y acción de la Uaiin

En síntesis, el pensamiento y acción de la Uaiin se orienta a la consolidación de espacios sociales de formación que propicien estrategias de intercambio entre los pueblos mediante el fortalecimiento de sus identidades culturales. Desde esta dinámica se busca aportar a una visión integral de la sociedad, respetuosa de la particularidad del pensamiento de cada de los participantes en función del colectivo. Esta visión del Cauca indígena es compartida por muchos otros pueblos y sectores sociales que creen que los mejores espacios para aprender y enseñar son los contextos socioculturales recreados en sus vivencias y problemáticas cotidianas a partir de la reflexión, organización y concertación social. Se piensa así en una sociedad donde las niñas y los niños, los jóvenes, los mayores, las mujeres y los hombres sean reconocidos, respetados y valorados en sus derechos y deberes como integrantes de una sociedad que cada día se respete más a sí misma.

En este sentido, la Universidad es una estrategia de formación integral que se orienta al fortalecimiento, potenciación y proyección de las acciones sociales, económicas, políticas, organizativas, culturales de los pueblos en el marco de una relación permanente entre sí mismos y con la naturaleza. Compromete la construcción de procesos de interculturalidad y la ampliación, socialización y profundización

del conocimiento, hacia la generación y sostenibilidad de modelos de desarrollo comunitario respetuosos de la vida en todas sus dimensiones. Más que una institución con amplia infraestructura física, se trata de espacios para el ejercicio del pensamiento, desarrollo de valores, e implementación de estrategias para el mejoramiento y consolidación del diálogo integral y dinámico entre los pueblos.

La Universidad es parte constitutiva del Sistema Educativo Propio con la función de facilitar la cualificación de los procesos pedagógicos, desarrollar estrategias de investigación en los diferentes campos, asumir la comprensión del conocimiento como eje significativo del desarrollo integral, posicionando y difundiendo los planteamientos de los pueblos indígenas en un nivel de universalidad.

En esta dinámica son prioridades actuales las siguientes:

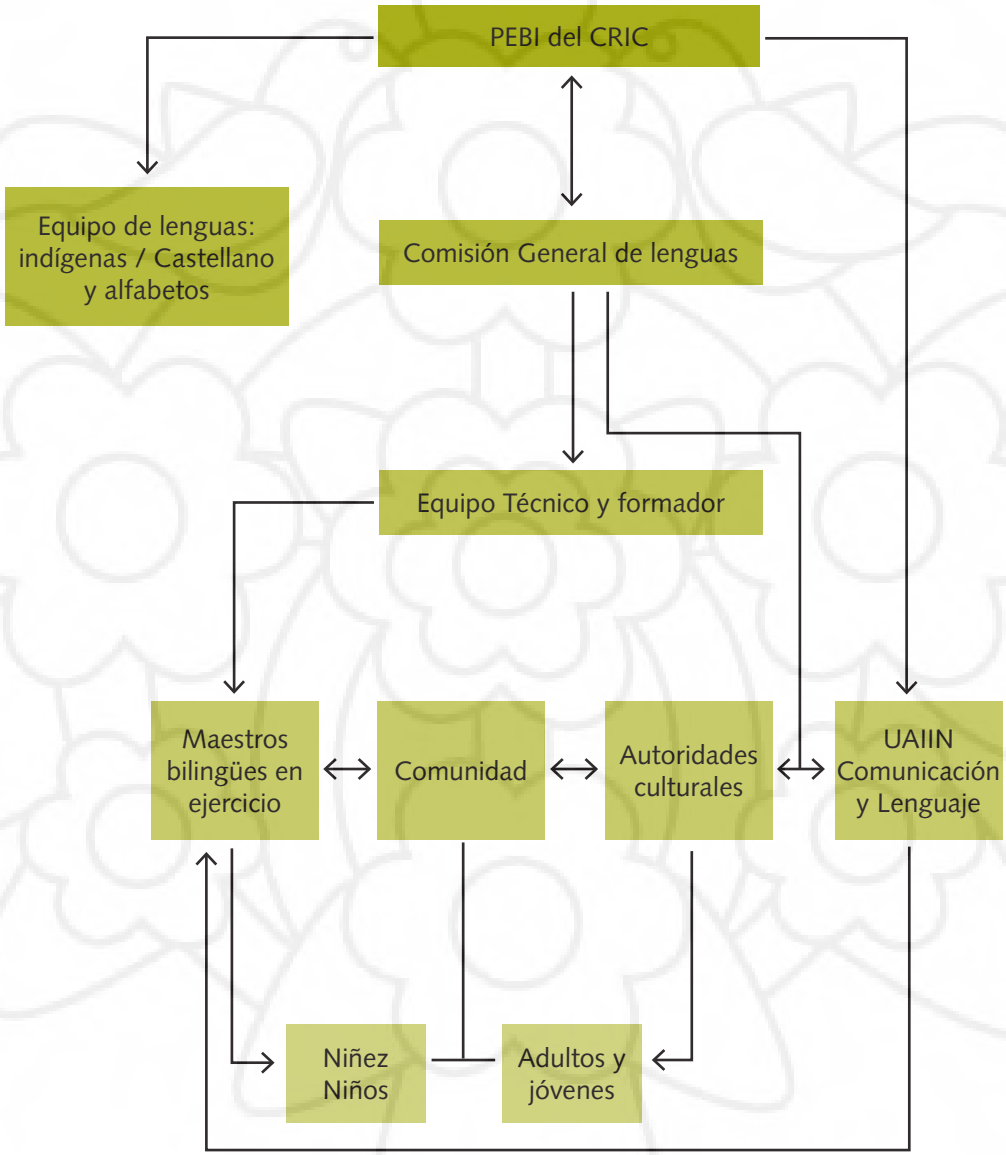
1. El reconocimiento y la valoración de las epistemologías presentes en todas y cada una de las culturas en el marco de la diversidad de pensamiento, para así contribuir a que la diferencia sea un valor positivo de respeto y de no discriminación, que fortalezca las identidades, la autoestima, la autonomía para enfrentar las múltiples dificultades y conflictos como el desplazamiento forzado, la guerra, la desintegración cultural, la pobreza, el desempleo, las desigualdades, la concentración de poder y riqueza que afectan a los pueblos. Es desde esta visión que encontramos sentido al "fortalecimiento de procesos de desarrollo local como una condición básica para la interlocución en el mundo global en condiciones de dignidad".
2. Posicionamiento de las lenguas originarias como valiosas herramientas para la construcción de sabiduría y conocimientos que por la fuerza de la acción comunitaria legitimen una identidad sólida, comprometida con la generación de relaciones de interculturalidad, que potencie la ayuda mutua y el diálogo de igualdad entre culturas.
3. Participación y orientación en la construcción de políticas públicas para el mejoramiento integral de la sociedad, en la que la estrategia del ejercicio comunitario esté en condiciones de incidir y proyectar propuestas viables para un "buen vivir".

Entendida así, la Universidad propia es una minga que acoge diversos pensamientos y procesos. Es el espacio para la creación y recreación de los conocimientos y saberes adquiridos desde las raíces culturales, desde el corazón de los pueblos y es a la vez una estrategia para acceder y generar nuevos conocimientos. Es el espacio donde la sabiduría de los pueblos tiene cabida al igual que conocimientos provenientes desde otros desarrollos históricos y sociales, donde se busca que la educación rescate el derecho a resignificar el papel del pensamiento indígena y sus formas de ver y actuar en el mundo y en la sociedad.

Estructura y programas de la Uaiin

Instancias que comprometen el funcionamiento de la Uaiin

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA


PEBI del CRIC
Equipo de lenguas: indígenas / Castellano y alfabetos
Comisión General de lenguas
Equipo Técnico y formador
Maestros bilingües en ejercicio
Comunidad
Autoridades culturales
UAIIN Comunicación y Lenguaje
Niñez Niños
Adultos y jóvenes

La estructura general de funcionamiento de la UAIIN implica la construcción de experiencias formativas con una clara inserción en los contextos socioculturales de sus participantes, y en clara relación con las dinámicas generales que los pueblos van consolidando. Se prevé una amplia gama de interrelaciones entre los espacios sociales y organizativos que hacen parte de la vida misma de las comunidades con los distintos espacios académicos buscando enriquecer y potenciar su proyecto educativo comunitario. En efecto, son los congresos del CRIC o de otras organizaciones presentes, los que tienen injerencia en el análisis y definición de las políticas y el funcionamiento general de la Universidad.

Los principales órganos de decisión específicos son:

Consejo político y cultural: Encargado de la orientación política y espiritual del proceso, señala lineamientos y políticas organizativas, económicas, administrativas y pedagógicas para definir sus planes de acción.

Consejo pedagógico: Orienta el proceso de operativización de la Universidad en el marco pedagógico. Implica el diseño pedagógico, la operativización académica, la evaluación y seguimiento.

Consejo aministrativo: Orienta los procesos de planeación, gestión, formulación, diseño y ejecución de procedimientos administrativos, coherentes con la función social que está llamada a desempeñar la UAIIN.

Los programas de formación plantean la construcción de un currículo con núcleos comunes y específicos. El núcleo común desarrolla los principios y fundamentos de los pueblos indígenas de manera integral.El núcleo especifico desarrolla los conocimientos particulares a cada programa desde los criterios pedagógico culturales.

PRINCIPALES DIFICULTADES ENCONTRADAS

Para concluir planteamos las principales dificultades encontradas en la dinámica de la Universidad propia.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

De carácter epistémico:

- El modelo pedagógico de la UAIIN choca tangencialmente con los procesos de escuela formal instaurados desde una concepción educativa que difiere de la manera como los pueblos elaboran conocimiento desde sus propias lógicas y epistemologías. Esto genera permanentes confusiones y por lo tanto estancamiento de los aprendizajes.
- Carencia de condiciones para el desarrollo de la educación bilingüe, principalmente frente a la disposición de pedagogías adecuadas a la enseñanza y aprendizaje bilingüe, con los aspectos integrales que la revitalización de las lenguas implica (políticas lingüísticas de valoración y acción concreta, investigación pedagógica, elaboración de material educativo, participación activa de las comunidades, formación de la familia y demás instancias de incidencia social en procesos integrales).
- La UAIIN como Universidad no está dirigida exclusivamente a jóvenes, sus programas se extienden a diversos actores comunitarios (madres y padres de familia, programas investigativos que involucran a personas en las distintas etapas de vida, primera infancia, adolescencia, mayores, autoridades, ancianos, generalmente proyectos investigativos que propenden a aportar de manera amplia el mejoramiento comunitario), pero no se dispone de las condiciones necesarias para atender adecuadamente la particularidad de los diversos grupos.

De carácter político: La UAIIN se inscribe en el proceso de confrontación con el poder del Estado y por lo tanto no existe voluntad política de su parte para apoyarla política y financieramente. En general, la organización indígena en los últimos tiempos ha tenido que mantener desde sí misma la defensa de las propuestas de educación pertinentes, es decir, asumiendo la política de educación propia; y para ello la organización y exigencia social han sido la mejor herramienta al igual que la legitimidad en el marco organizativo y pertinencia de los programas y procesos educativos que se vienen desarrollando. Sin embargo, con apoyo de la UNESCO, hemos inciado un proceso de construcción de referentes de calidad para la

Tabla 1. Tipo y alcance de

Programa o instancia formativa	Año de inicio	Duración	Egres
			Hombres
Pedagogía Comunitaria (Primera promoción)	1998	12 semestres	10
Pedagogía Comunitaria Nuevas promociones	Agosto 2005 2006	11 semestres	
Administración y gestión propia	2002	6 semestres	11
Administración y Gestión Propia Segunda promoción	2008	10 semestres	
Programa de Derecho Propio	2003	8 semestres	
Diplomado sobre Proyecto Educativo Comunitario-PEC	2002	7 meses	54
Diplomado sobre Currículo Propio	2004	8 meses	41
Diplomado en Gestión Etnoeducativa	2002 2004 2007	8 meses	62
Diplomado en Polìticas de Salud	Diciembre 2007 a Marzo de 2008	4 meses	17
Diplomado en Polìticas de Salud Segunda promociòn	Octubre 2008 a Mayo 2009	7 meses	21
Proyecto Educativo Comunitario en el marco de los Planes de Vida	Agosto a Diciembre de 2007	4 meses	35
Diplomado de familia y Equidad de Género	Enero a Julio de 2008	6 meses	7
Diplomado en Planes de Vida y Educación	Marzo de 2008 Abril de 2009	13 meses	36
Diplomado en Pedagogía y Didácticas para el fortalecimiento de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC)	Junio de 2008	6 meses	42

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

e los programa de la UAIIN

sados	Estudiantes		Título
Mujeres	Hombres	Mujeres	
16			Licenciado en Etnoeducación (énfasis en Pedagogía Comunitaria)
	177	121	Pedagogo/a Comunitario/a
10			Experto en Administración y Gestión
	13	10	
	67	19	Experto en Derecho Propio Proceso de trabajo de grado
46			Formación en Proyecto Educativo Comunitario
37			Formación en Currículo Propio
49			Formación en Gestión Etnoeducativa. Participaron representantes de 43 pueblos indígenas de todo el país
16			Diplomado en Políticas de Salud Participantes delegados de Programas de Salud integrantes de la empresa de Salud AIC-CRIC. a nivel nacional incluyendo el Cauca
15			Diplomado en Políticas de Salud
33			Formación en PEC y Planes de Vida
35			Diplomado en Familia y Equidad de Género
36			Diplomado en Planes de Vida
35			Diplomado Pedagogías y Didácticas

acreditación de programas de la Universidad propia. Esperamos que esta situación sea mejorada con la implementación del Sistema de Educación Indígena Propio.

De carácter económico y financiero: Debido a la carencia de apoyo estatal a estos procesos, el funcionamiento (totalmente insuficiente) depende del apoyo de las ONG y de las mismas comunidades.

Perspectivas

- Mantener y cualificar los procesos y programas emprendidos en la medida que estos sean necesarios.
- Desarrollar de manera formal el Sistema Educativo indígena Propio del que hace parte la UAIIN.
- Lograr una amplia participación de las comunidades mediante la construcción de programas conforme a sus necesidades y propuestas del 13º. Congreso-CRIC.
- Lograr la acreditación de todos los programas UAIIN, desde el reconocimiento de la diversidad cultural.
- Fortalecer los espacios de relación nacional e internacional mediante redes que faciliten adelantar procesos de evaluación y mejoramiento de la calidad de la educación en las poblaciones indígenas.
- Lograr que la educación bilingüe, intercultural y con amplia participación comunitaria sea una estrategia de transformación social.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Licenciatura en desarrollo y gestión interculturales

Ana Bella Pérez Castro[1]

En esta presentación, siguiendo los alineamientos establecidos en la convocatoria para presentar cómo se enfoca el programa al tratar la diversidad cultural, me permití, sobre todo, referirme a los lineamientos que dieron la pauta para la creación del programa de la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Interculturales. Así también daré cuenta del contenido que planeamos debía tener este programa y comentaré algunos de los logros y las limitaciones con las que nos hemos encontrado, pero haciendo énfasis en la etapa en que el programa se lleva a cabo. Ello se debe, sobre todo, a que ésta es una carrera nueva; en Mérida, la primera generación está en su quinto semestre, y en la facultad, en el tercero. Por ello todavía no podemos dar cuenta de los logros, las limitaciones, los obstáculos y el significado de las experiencias formativas para las comunidades. Sí puedo, sin embargo, desde la manera en que fue pensada, considerar algunos retos y perspectivas a futuro.

La creación del programa

A partir del año 2002, un grupo de antropólogos, filósofos y soció-

[1] Coordinadora, Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales (Cephcis) y Facultad de Filosofía y Letras (ffyl), unam.

logos, a propuesta de la entonces Coordinadora de Humanidades, la Dra. Mari Carmen Serra, nos dimos a la tarea de pensar en un proyecto de programa para abrir una carrera nueva en la UNAM que se enfocara básicamente a tratar los problemas de la interculturalidad. Conscientes de que la diversidad cultural caracteriza a nuestro país y que, desde sus orígenes, ha estado presente en la UNAM, a través de múltiples espacios, como son cursos, diplomados, congresos y coloquios, cátedras, tesis de grado y posgrado, proyectos de investigación individuales y colectivos. Estos eventos ponían en evidencia el problema de la interculturalidad, pero si bien constituían experiencias fundamentales y de suma importancia, resultaban insuficientes para formar profesionales capaces de responder a las necesidades actuales de los mexicanos y de las diferentes comunidades culturales de las que forman parte, sobre todo porque su propia naturaleza, las instancias e iniciativas académicas mencionadas, entre otras, generalmente abordan el problemas de la pluralidad cultural desde una perspectiva disciplinaria que en el siglo XXI ya no basta para enfrentar de manera integral los diversos campos de investigación involucrados, y mucho menos para alcanzar propuestas de acción que respondan a los retos de la diversidad cultural en el ámbito cotidiano de las prácticas interculturales. Para esto se requieren profesionales formados bajo enfoques novedosos.

En efecto, para contribuir a mejorar las relaciones interculturales en el marco de una convivencia y desarrollo social, no es suficiente la formación de investigadores en las distintas disciplinas. Consideramos entonces que era indispensable formar profesionales con aptitudes, herramientas y habilidades para ejercer el papel de promotores del desarrollo y el diálogo entre comunidades diversas. A diferencia de otros expertos que se desempeñan desde una perspectiva disciplinaria, como los antropólogos, sociólogos, politólogos, economistas y administradores, por mencionar sólo algunos, estábamos conscientes de la necesidad de formar un profesional que aborde la interculturalidad no como objeto de estudio académico, sino como materia de trabajo que exige respuestas prácticas en contextos sociales reales.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Consideramos que las demandas del contexto social requerían contar con profesionales capacitados para desempeñar tanto tareas administrativas en organizaciones, como en instituciones, servicios, programas, proyectos y acciones socioculturales. En la formación de estos profesionales deberíamos poner especial énfasis e importancia en el trabajo en comunidades y la promoción de la vinculación entre los actores de diversos ámbitos. En consecuencia, la UNAM requería formar especialistas conocedores de la variabilidad jurídica, normativa, organizacional y funcional de las instituciones públicas, privadas, así como de las numerosas actividades técnicas e instrumentales que involucran una formación interdisciplinaria. Profesionales que, con base en este perfil, puedan valorar, apreciar y estimular la magnitud y significado de la diversidad en comunidades identitarias que conforman la realidad nacional, e intervenir y colaborar en dinámicas establecidas como agentes mediadores, promotores del diálogo y la equidad . De aquí surge la exigencia de crear una licenciatura que respondiera a los desafíos del mundo contemporáneo en la dimensión intercultural.

Objetivos

1. Formar un profesional con las habilidades, las capacidades y los conocimientos interdisciplinarios para participar en la construcción de vías de comunicación y acuerdos orientados a la convivencia entre diversas culturas, grupos sociales e instituciones.
2. Formar un profesional para contribuir a la correcta operación de las instituciones y mecanismos de innovación tecnológica e inversión económica relacionados con las diferentes culturas, grupos sociales y el Estado mexicano, de tal modo que sea posible prevenir o establecer acuerdos de manera pacífica entre las partes en conflicto, y sobre todo, impulsar el desarrollo de los pueblos y culturas dentro del marco de una nación democrática y justa.
3. Adquirir la capacidad para diseñar acciones orientadas a favorecer condiciones de justicia, democracia y diálogo intercultural entre distintos actores: pueblos indígenas, agencias del

Estado, organizaciones no gubernamentales, partidos políticos, entre otros.
4. Adquirir conocimientos sobre el derecho a la diversidad cultural y herramientas para su desarrollo.
5. Comprender los procesos culturales que actualmente transforman la sociedad mexicana

Mapa curricular

El mapa curricular de dicha programa, se organizó en semestres con una duración de tres años.

Para tener una visión más amplia de la expresión de la diversidad cultural cada semestre se pensó en forma estructurada articulando cursos que incluyen contenidos teóricos con aspectos prácticos, metodológicos y técnicos. De la misma manera se pensó en forma secuencial para lograr una mejor comprensión integral de la teoría, realizando asimismo ejercicios de campo y para la resolución de problemas. A los cursos se les dio un carácter interdisciplinario y se armaron con la intención de que en ellos estuviera presente siempre el tema de lo diverso, su complejidad, los problemas, pero también la riqueza de ser distintos.

Los cursos fueron planeados de esta manera. Se imparten cuatro semestres como tronco común llevando las materias de Cultura y sociedad 1 y 2, Diversidad cultural 1 y 2, Construcción de identidades, Representaciones y construcción del mundo, Expresiones y registro de la diversidad cultural como un materia que cruza toda la carrera y en la cual se imparten conocimientos que van desde el trabajo en archivos, los textos, la fotografía, el análisis de texto: discurso escrito y géneros de redacción y la musicalidad de los pueblos; Patrimonio cultural, Procesos de investigación, materia en la que se da una seriación iniciando con la teoría y la observación, la explicación, interpretación y comprensión, la recolección de datos y las técnicas de trabajo de campo, análisis e interpretación de la información cualitativa y cuantitativa; Cultura, sociedad y medio ambiente, Sociopolítica y diversidad cultural, Economía de los bienes culturales, Marco jurídico y diversidad cultural, Estado y diversidad

cultural en México, Historia y geografía del patrimonio cultural en México.

A partir del quinto semestre se entra a especialización en las siguientes áreas: Ciencia, tecnología y sociedad, Mediación intercultural y Gestión y promoción del patrimonio cultural.

En Ciencia tecnología y sociedad se imparten los siguientes cursos obligatorios: Ciencia, técnica y cultura 1 y 2, Políticas y Desarrollo Social, Conocimiento, tecnociencia y diversidad cultural; y la tercera Patrimonio cultural y preservación.

En el área de Mediación intercultural se ofrece: Mediación social intercultural, Instrumentos para la gestión y la cooperación intercultural 1 y 2, y Ámbitos especializados de la gestión intercultural.

Las materias que integran la preespecialización de Gestión y promoción del Patrimonio cultural son: patrimonio cultural y preservación, promoción y desarrollo cultural, Planeación y política del patrimonio cultural y Turismo y patrimonio cultural.

Asimismo se incluyen siete materias optativas: Sistemas de información geográfica, Oratoria, retórica y argumentación, Divulgación, difusión y apropiación del conocimiento y de la cultura, Negociación y resolución de conflictos, Diseño de programas educativos en contextos interculturales, Comunicación y cultura: medio editorial, artes escénicas, medios de comunicación audiovisual, Cibercultura aplicada a proyectos interculturales, Modos de pertenencia del los sujetos sociales y Programas de salud en contextos interculturales

A tres años de distancia

Si bien la licenciatura se abrió primero en el Cephcis en 2007 y en la FFyL en 2008, todavía no egresa ninguna generación, sí hemos podido empezar a detectar los problemas en la formación de un gestor que va a enfrentarse a la diversidad en todos sus sentidos. El primer encuentro con dicha diversidad, motivo de conflicto, es el salón mismo. Alumnos que proceden de diferentes espacios, de padres y parientes con distintas ocupaciones y formas de pensar,

de niveles económicos distintos, enfrentan sus posiciones, dejan ver sus resentimientos y explayan sus temores ante un futuro cada vez más incierto. A nivel de teoría, el alumno logra articular los conocimientos de los diferentes saberes, pero le falta enfrentar la realidad. Ello es una preocupación constante, como también lo es la falta de claridad de su papel, y por ello no ha llegado a conformarse una identidad como gestor. Estamos conscientes del gran reto que tenemos que enfrentar, construir esa identidad. Y para ello, el gran reto es lograr transmitir, saber comunicarnos para dejar de sentir el miedo a la diferencia, dejar de ver en aquel que es diferente a nosotros, por su condición social, cultural, política y religiosa, una amenaza. Estoy convencida, de que el primer espacio de trabajo para lograr obtener la capacidad de conocernos y generar esa identidad para después iniciar la labor de mediación y desarrollo en la sociedad, es el salón de clase. Pero estoy consciente asimismo que hace falta involucrar más gestores que desde un inicio compartan su experiencia, el saber y la práctica, con maestros y alumnos. De la misma manera, falta la práctica, salir y relacionarse con instituciones, proyectos y otras organizaciones para ir aprendiendo. Falta aún más, la relación con otros estudiantes que se están formando y más con aquellos que ya realizan una práctica profesional en la difícil tarea de enfrentar las consecuencias de la diversidad. He aquí un reto, unir esfuerzos, confrontar pero también compartir nuestras visones, estrategias y saberes para poder realmente tener menos limitaciones y obstáculos cuando nos enfrentemos al trabajo que haremos con comunidades y otros sectores de la población.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

La Maestría en Lingüística Indoamericana: Un programa inédito en América Latina

Regina Martínez Casas[1]

La Maestría en Lingüística Indoamericana (MLI) se funda en el CIESAS en 1991. Actualmente cursan los estudiantes de la décima generación, la cual ingresó en septiembre de 2009. Tiene como antecedentes dos programas surgidos de demandas de organizaciones indígenas y el sector magisterial perteneciente a la Dirección General de Educación indígena: El programa de formación de etnolingüísticas y la licenciatura en etnolingüística, de dónde egresaron 150 profesionistas en la disciplina. Sin embargo el espíritu que movió la creación de la maestría va más allá de las demandas sociales originales: capacitar a hablantes de lenguas indígenas para evitar su desaparición. Actualmente es un programa de alto nivel académico que forma a lingüistas con una doble orientación. Por un lado la descripción y documentación de las lenguas de las que son hablantes en sus componentes elementales; por otro les permite articular el conocimiento que desarrollan sobre las estructuras de las lenguas en el contexto social de los hablantes para diferentes aplicaciones como la educación, la adquisición y el conocimiento de otras formas de organización de la realidad a través de la lingüística antropológica.

[1] Directora. Maestría en Lingüística Indoamericana. CIESAS

El programa tiene al momento 75 titulados y 17 estudiantes regulares, en proceso de titulación y 16 estudiantes de reciente ingreso. Muchos de sus egresados ocupan posiciones importantes en el sistema de Educación Indígena, en la Coordinación de Educación Interultural, en Universidades públicas como la Autónoma de la Ciudad de México, la Autónoma de Tlaxcala, la Veracruzana y varias de las Universidades interculturales y en el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Además algunos continuaron con su formación académica y se han doctorado o están en proceso de hacerlo tanto es posgrados nacionales como extranjeros.

El programa ha evolucionado desde 1990 en que fue concebido. Originalmente se daban los cursos orientados al conocimiento primero del español y después de las lenguas de los estudiantes quienes en su mayoría provenían del magisterio. Hoy los cursos requieren del ejercicio constante del análisis de las diversas lenguas que se hablan en México y en resto del continente, lo que lleva a reflexiones desde la lógica de cada sistema y de la dinámica de sus hablantes y no desde los modelos desarrollados para las lenguas europeas. Lo anterior se nota en tesis cada vez mejores y más originales. En las últimas cinco versiones de los premios INAH al menos uno de nuestros egresados ha obtenido algún premio o mención. Pero también se nota en la eficiencia terminal, la cual ha pasado de menos del 50% en la década de 1990 al 92% para la generación que concluyó el 31 de agosto del año pasado (y el único estudiante que no se ha titulado está en espera de la fecha para que se programe su examen).

En cada generación hemos contado con estudiantes provenientes de diversos países del continente y un número siempre significado de lenguas mexicanas en sus diferentes variantes, lo que permite tanto a los docentes como los estudiantes el acercamiento a fenómenos diversos e inéditos que ocurren solamente en algunas de las lenguas del mundo. Esto también refleja modelos de conocimiento diferentes y muy originales, proveyéndonos a todos los que formamos parte del programa de un entorno de aprendizaje verdaderamente intercultural.

Por otro lado, el contribuir a la formación de posgraduados indígenas ha sido una de las vocaciones del CIESAS desde hace mucho años, con la convicción de que en la medida que se mejore la formación de

jóvenes que pocas veces tienen la oportunidad de profesionalizarse a través de estudios superiores, contribuimos a mitigar la histórica desigualdad que existe en México entre los pueblos indígenas y el resto de la sociedad. Muestra de ello es que los egresados de la MLI cuentan con atractivas ofertas de trabajo, especialmente en instituciones en las que pueden multiplicar el conocimiento desarrollado durante su formación como lingüistas.

Otra de las virtudes de la Maestría en Lingüística Indoamericana es la de contar con una planta docente reconocida a nivel internacional. Los colegas que trabajamos en CIESAS y aquellos que nos apoyan desde otras instituciones vemos en este programa una oportunidad para construir conocimiento junto con los estudiantes.

Sin embargo, los retos que enfrenta el programa no son pocos. La antropología desarrollada en México, especialmente la lingüística han tendido a buscar colaboradores capacitados en el quehacer antropológico para acercase a los diferentes Pueblos indígenas del país. Estos colaboradores, llamados por muchos *informantes clave*, han sido indispensables para el desarrollo de las Ciencias Sociales mexicanas, pero se les ha invisibilizado. Para muchos colegas de otras instituciones, pero desafortunadamente también nuestros, los egresados de la MLI son estos informantes clave, no colegas con quienes se puede establecer una relación horizontal y colaborativa.

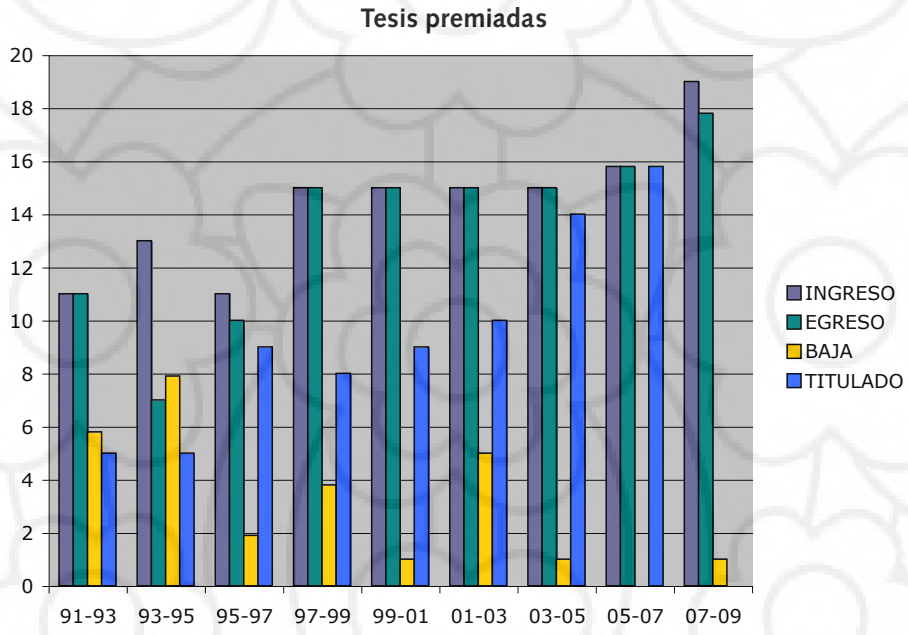
La MLI se ha mantenido al margen de muchas de las actividades académicas del CIESAS y es un desafío a vencer el lograr que todos quienes nos hemos formado en CIESAS o somos parte de su planta de investigadores veamos a los lingüistas indígenas como compañeros de trabajo y como motores de nuevas formas de explicación de la realidad social.

Para eso tenemos que visibilizar el trabajo de la MLI, pero también contribuir al fortalecimiento de la formación de los egresados. La actual directora del CIESAS nos comisionó a un grupo de colaboradores para la elaboración de una propuesta de doctorado. Actualmente el documento se encuentra en la última etapa de su elaboración para que pueda pasar a la discusión de los diferentes órganos que regulan la calidad académica en la Institución. Confiamos en que la primera

convocatoria se pueda lanzar en 2010 y que tengamos en unos años a los primeros egresados. Si seguimos trabajando para elevar la calidad académica y profesional de los lingüistas del CIESAS, estamos seguros de que el esfuerzo vale la pena.

MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA IDOAMERICANA

Comportamiento de los alumnos por promoción



Premio Wigberto Jiménez Moreno INAH:

1997
"Duración vocálica en Protozoque del Golfo"
Salome Gutiérrez Morales

2003
"Tipos de construcciones causativas en el Náhuatl de Amanalco, Tetzcoco"
Valentín Peralta Ramírez

2004
"Las clases de verbos intransitivos y el alineamiento agentivo en el chol de Tila

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Chiapas"
Pedro Gutiérrez Sánchez

2006
"Análisis de la morfología verbal del Yokot'an, Chontal, del poblado de Tecoluta Nacajuca, Tabasco"
José del Carmen Osorio May

2007
"Los procesos morfofonológicos de la lengua Me'phaa"
Abad Carrasco Zúñiga

2008
"Convergencia lingüística en una escuela autónoma zapatista de Chiapas. Contacto entre el tzozil, tzeltal, tojolabal y español en el aula. Un estudio de caso"
Alicia Guerrero Cervantes

Premio Casa Chata CIESAS

2003
"Las claúsulas adverbiales de causalidad en el Quechua del Ayllu Yura de Potosí, Bolivia"
Miriam Cayetano Choque

Lenguas estudiadas por los alumnos	
De México	Del resto de América
Uto azteca Náhuatl (varios dialectos) Otomangue Mixteco, zapoteco, chatino, otomí, mazahua, amuzgo, chinanteco, Maya Yucateco, tsotsil, tzeltal, ch'ol, k'anjobal, tojolabal Mixe-zoque Mixe, zoque, popoluca Totonaco-tepehua Totonaco Puréhpecha	Mapudungun Q'anjob'al Emberal Quechua Rmani Mayangna Miskitu Guaraní Yanomami

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Panel 4
Formación de docentes para la atención a la diversidad

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Formación docente desde las aspiraciones de los pueblos indígenas en la región amazónica del Perú

Fernando Antonio García Rivera[1]

Resumen

Esta ponencia presenta brevemente la experiencia de formación docente que el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) desarrolla desde 1988 como programa educativo de los pueblos indígenas amazónicos peruanos, en el marco del Instituto Superior Pedagógico Público Loreto. Se argumenta que esta experiencia es novedosa porque es resultado de la gestión de las organizaciones indígenas en el marco de una institución oficial del Estado peruano y es posible mayormente por el apoyo de la cooperación internacional. Esta condición hace posible que se hayan producido logros favorables para la educación escolar de los pueblos indígenas amazónicos y para la educación en general del país. Del mismo modo, este estatus institucional es al mismo tiempo fuente de conflictos y tensiones que ponen en peligro los logros alcanzados y hacen muy frágiles los niveles de autonomía alcanzados a favor de los pueblos indígenas y como contribución a la construcción de un Estado plural, inclusivo y democrático. Asi-

[1] Docente del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) que la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (Aidesep) ejecuta en convenio con el Ministerio de Educación del Perú y el Gobierno Regional de Loreto.

mismo, se trata de hacer notar que una experiencia de educación escolar gestionada por las organizaciones indígenas puede ser una poderosa herramienta para el mejor posicionamiento de los pueblos indígenas y un aporte para diseñar mejores políticas públicas para la diversidad cultural y lingüística del país.

1. Políticas educativas de formación docente en el Perú

El Estado peruano comienza a incluir en sus políticas educativas las perspectivas de la educación bilingüe en 1972 con la publicación de una Política Nacional de Educación Bilingüe en el marco de una reforma educativa (Decreto Ley 19326), promulgada ese mismo año por el régimen militar de Juan Velasco Alvarado (Trapnell y Neira, 2006). Este impulso oficial fue la primera medida del Estado que reconoce la realidad multilingüe y multicultural del país, aunque en esa época no se habla todavía de "interculturalidad". Sin embargo, la formación docente para la diversidad es asumida en forma institucional por el Ministerio de Educación recién en 1992 con el diseño del Modelo de Formación Docente en EBI como producto del trabajo previo de una Dirección General de Educación Bilingüe que había sido desactivada paradójicamente por el régimen de ese entonces. La atención prioritaria del Estado a la educación escolar en la diversidad se restaura recién en 2001 con el régimen democrático de transición del Presidente Paniagua quien dispone la creación de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe (DINEBI) en el año 2001. Sin embargo, nuevamente en el presente régimen se dispone que esta dirección nacional se subordine a una Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural, dando un mensaje claro de que la interculturalidad y el bilingüismo son asuntos de la ruralidad donde mayormente vive la población indígena, campesina y los sectores más marginados del país.

Las políticas del Estado nacional reconocen en el nivel discursivo la necesidad de una formación docente intercultural para todos los niveles y bilingüe para las zonas donde predominen las lenguas indígenas, reconocimiento que se concreta también en muchas normas legales desde la Constitución, el Convenio 169 de la OIT ratificado por el Perú, hasta la Ley General de Educación vigente. Sin embargo, el presente régimen ha emitido un decreto supremo

(D.S. 006-2006-ED) que impone nuevas condiciones en el proceso de selección de postulantes a los institutos de formación docente. Según este dispositivo, el Ministerio de Ecuación elabora un examen único eliminatorio para todo el país con la exigencia de obtener una nota mínima de 14 (en el sistema de 20) para pasar a una segunda etapa de selección en las regiones. Con la aplicación de esta norma, en los últimos tres años no han ingresado postulantes de las zonas indígenas y rurales tanto en la Amazonía como en los Andes. El mismo organismo supervisor de las acciones del Estado como la Defensoría del Pueblo ha señalado que este dispositivo pone barreras para el ingreso de un sector de la población marginada como la campesina e indígena, desconociendo las mismas normas oficiales de mayor rango como la Constitución y la Ley de Educación, las mismas que protegen a los ciudadanos de la discriminación o la exclusión. Por otro lado, en forma contradictoria, los postulantes a las facultades de educación de las universidades ingresan con notas menores que 14 porque las universidades se rigen por normas de la Asamblea de Rectores. En la práctica, por tres años consecutivos no ingresan jóvenes de los pueblos indígenas a institutos pedagógicos en los que se forman la mayor parte de profesores que trabajan en las comunidades rurales e indígenas. Aunque la necesidad y la demanda de profesores indígenas que hablen la misma lengua de los estudiantes aumentan cada vez más, en los principales centros de formación docente para los pueblos indígenas no hay nuevos ingresantes. Como producto de esto, los docentes formados en las universidades sin ninguna especialización en educación intercultural bilingüe serán enviados a las comunidades indígenas para formar a niños que tienen una cultura y una lengua diferente al profesor. Seguiremos con el tormento de contratar o nombrar en las comunidades indígenas a profesores foráneos que no se sienten bien en estas comunidades, motivo por el cual permanecen el menor tiempo posible en ellas y no tienen la disposición de mantener una empatía con los niños y sus padres a quienes consideran "atrasados", "incivilizados" o "conformistas", por el tipo de vida distinta que desarrollan.

En este contexto adverso, el movimiento indígena amazónico peruano desarrolla desde hace 21 años un programa de formación docente

(FORMABIAP) que se basa en nuevas formas de convivencia. Sabemos que la convivencia entre los seres humanos es un problema muy antiguo. Hay tanta literatura sobre este tema como visiones humanas distintas, algunas de las cuales no se expresan en la literatura. Sería imposible hablar de este tema en tan poco tiempo. Sin embargo, sólo como ejemplo quiero recordar lo que dice Todorov en su ensayo *La vida en común* intercalando sus ideas con las de Rousseau: "De nuestros afectos más que de nuestras necesidades nace el problema de nuestra vida. Las necesidades físicas y materiales son, después de todo, fáciles de satisfacer, aun cuando una gran parte de la población mundial no lo logra todavía muy bien; los afectos constituyen lo esencial de la vida y ellos dependen de los otros" (1995: 212).

En esta visión, los afectos son más importantes que las necesidades materiales. En cierta medida dependemos de los otros y son estas relaciones con los otros las que construimos incesantemente para vivir en común, para buscar el bien común y el bienestar común. A estas mismas visiones corresponden las preocupaciones de los pueblos indígenas. Los pueblos indígenas, en primer lugar, nos preocupamos por el respeto al otro y al entorno que nos rodea. Para vivir bien buscamos estar bien con la familia, con los vecinos, con los dueños de los bosques. Así como respetamos y cumplimos las reglas de colaboración y reciprocidad entre los seres humanos, de la misma manera respetamos las reglas de convivencia con los Seres Protectores, con los dueños y con las madres de los bosques. Sobre estas reglas de convivencia queremos establecer una nueva moral, nuevas facultades humanas para la vida, una nueva ética. En realidad no es algo nuevo, es una moral muy antigua que los pueblos indígenas practican y ponen a disposición de la humanidad en esta época actual. Tampoco es solo patrimonio de los pueblos indígenas, sin embargo los pueblos indígenas lo conservan como un valor humano, como parte de la visión sobre la convivencia, como parte de una visión distinta de desarrollo.

Sobre estas bases, los pueblos indígenas amazónicos planteamos visiones y políticas educativas al Estado nacional y a los gobiernos regionales. Enunciamos bases para una educación inclusiva para la Amazonía peruana, nuevas formas de plantear la convivencia, nuevas visiones morales de la convivencia que hagan posible la inclusión.

Las aspiraciones sociales de los pueblos indígenas

Uno de los objetivos del movimiento indígena amazónico liderado por la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDESEP) es "recuperar y defender los territorios ancestrales para continuar existiendo como pueblos" (AIDESEP, 2005). Este objetivo no solamente se ha planteado en las recientes movilizaciones de abril de 2009 sino que ya se formula desde la creación de AIDESEP en los inicios de 1980. Recuperar no significa acá quitar a alguien para nuevamente poseerlo. Acá significa "reconstituir" los territorios que fueron fragmentados físicamente y espiritualmente por el Estado y los colonizadores. Y defender la integridad de los territorios y los bosques, no es buscar la separación territorial, ni la fragmentación del país, es demandar el respeto a los territorios amazónicos como patrimonio del país y exigir el derecho a buscar nuestro propio desarrollo en un Estado plural e inclusivo.

El territorio para los pueblos indígenas se concibe como "fuente de subsistencia, espiritualidad, historia y cultura" (AIDESEP, 2005). El territorio, en la cosmovisión indígena, se conforma de mundos diversos donde las sociedades humanas conviven con las madres de los bosques en un clima de respeto, colaboración, reciprocidad e interacción. Estas relaciones ancestrales entre las sociedades humanas y el entorno natural se fundamentan en principios éticos orientados a la conservación del equilibrio natural y el respeto a la diversidad biológica de los bosques. El aprovechamiento de los recursos naturales se dirige al bienestar colectivo, siempre pidiendo permiso a las madres y los dueños de los bosques, y no a la acumulación de capitales privados o la ganancia indiscriminada producto de la superexplotación de los recursos naturales.

Muchos pobladores de los pueblos indígenas en forma individual participan en actividades depredadores de las riquezas naturales de los bosques, pero lo hacen en forma individual, llevados por la falta de alternativas para un desarrollo local digno y lo hacen también porque han sido formados en una escuela que reproduce la visión extractivista de la región amazónica. Sin embargo, como colectividades, como sociedades habitantes de los bosques, los pueblos

indígenas tienen una visión distinta de los bosques como fuente de vida en beneficio colectivo y no en beneficio individual o de monopolios económicos.

Aprovechando las leyes favorables a las comunidades nativas, los pueblos indígenas han bregado para demarcar y titular más de 1,000 comunidades nativas, recuperar 5 reservas territoriales y 5 reservas comunales. Estos logros forman parte de objetivos más grandes de reconstituir los territorios ancestrales como garantía de existencia de los pueblos indígenas y como garantía de su conservación para las generaciones futuras de peruanos.

La reconstitución de los territorios indígenas no solamente es necesaria para permitir la vida de los pueblos indígenas, es también garantía para la conservación de los bosques amazónicos, una de las zonas de mayor diversidad biológica y social del mundo que debe ser conservada para las generaciones humanas del porvenir. Los pueblos indígenas amazónicos han conservado estos bosques por miles de años y en esta convivencia milenaria han aprovechado sus recursos orientándolos para la alimentación, la vivienda, la medicina y la espiritualidad. El mundo entero puede aprovechar este conocimiento para mejorar sus sistemas alimenticios y medicinales con productos naturales. Pero si se fomenta la extracción indiscriminada de sus recursos, se rompe el equilibrio frágil de estos bosques y se pone en peligro la existencia de una de las zonas más diversas del planeta en cuanto a sociedades humanas milenarias y en cuanto a la flora y fauna. El reciente levantamiento indígena de agosto 2008 y abril 2009 fue para exigir el respeto a la integridad de los bosques y pedir la derogatoria de un conjunto de leyes nocivas para los pueblos indígenas y sus territorios. Al exigir la derogatoria de los decretos legislativos que amenazan la integridad de estos bosques y sus recursos, no solamente se exige el respeto al derecho de consulta, sino en forma principal se exige el respeto a la integridad de los bosques y a la vida de sus habitantes, seres humanos y seres espirituales. Esto es difícil de comprender para los gobernantes y los periodistas que no conocen las visiones de los pueblos indígenas y sus bases éticas. Ya habrá tiempo para educarles sobre estas bases morales de convivencia en los bosques tropicales amazónicos.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

2. Construcción de currículos interculturales bilingües para la formación docente

El programa FORMABIAP, en sus 21 años de existencia ha contribuido en la construcción de currículos de formación docente adecuados para la diversidad del país. Desde su experiencia de formación docente para los pueblos indígenas amazónicos ha contribuido con lineamientos curriculares en los procesos de construcción curricular nacionales. En alianza con organizaciones de la sociedad civil que desarrollan alternativas educativas para los pueblos indígenas, hemos exigido que los lineamientos nacionales curriculares sean lo más inclusivos y plurales posibles para respetar las distintas visiones y las diversas aspiraciones de las poblaciones. Algunas de nuestras recomendaciones y logros fueron incorporados, pero otros fueron descartados sin muchos fundamentos. Por ejemplo, planteamos que las llamadas áreas curriculares de Ciencia-Ambiente y Personal-Social sean integradas en una sola área holística que podría llamarse "Sociedad y Bosques" para la Amazonía, en la cual también debería incluirse la religiosidad como elemento integrante de una visión menos fragmentada de la realidad. Los lineamientos curriculares nacionales de formación docente y de educación básica insisten en separar este mundo holístico en áreas como "sociedad", "ecosistema", "ciencia y ambiente", "personal-social" y "educación religiosa".

Para nuestro trabajo de formación docente hemos construido lineamientos curriculares tanto para la formación superior como la educación pre-escolar y primaria. Sin embargo, nuestro proceso de construcción curricular se trunca porque no podemos modificar los lineamientos nacionales que todavía siguen excluyendo las visiones y las expectativas de educación escolar que tienen los pueblos indígenas. Nuestro proceso de construcción curricular podría hacerse dentro del marco de la "diversificación" entendida como la adecuación de los lineamientos nacionales a las realidades locales y regionales. Sin embargo, en las actuales condiciones no es posible realizar una construcción curricular desde las necesidades y las visiones de los pueblos indígenas y rurales. Si los lineamientos nacionales fuesen más inclusivos y respetuosos de la diversidad, los

procesos de diversificación regional y local serían de verdad procesos de inclusión de las visiones de culturas y lenguas diversas.

3. Tratamiento pedagógico de la diversidad

En los 21 años de trabajo, nuestro programa ha formado profesores de educación primaria para 15 pueblos amazónicos: Awajun, Ashaninka, Bóóraá, Kukama-kukamiria, Wampis, Uitoto, Shipibo, Achuar, Shawi, Kichwa, Kandozi, Chapara, Nomatsiguenga, Shiwilu, Tikuna. Desde hace 5 años también formamos profesoras de educación pre-escolar para los pueblos Tikuna y Kukama. En sus periodos de mayor auge, llegamos a trabajar en la formación y profesionalización de estos 15 pueblos indígenas. Los nuevos escenarios producidos por los procesos de descentralización de las organizaciones indígenas y del programa, las demandas de una formación docente más cercana a las poblaciones y la disminución de la cooperación internacional han llevado al programa a atender la formación docente para los pueblos indígenas cercanos a la ciudad de Iquitos donde FORMABIAP ha construido la comunidad educativa de Zungarococha con salas de clase, dormitorios, comedor, biblioteca y terrenos para la implementación de proyectos agro-ecológicos.

De esta manera, el FORMABIAP, como parte de su labor principal, ha formado docentes de casi toda la región de la Amazonía peruana, a excepción del departamento de Madre de Dios, el ámbito de ejercicio de la Federación Nativa de Madre de Dios y Afluentes (FENAMAD), la organización situada en el nivel de las organizaciones regionales de AIDESEP. De las 6 organizaciones regionales de AIDESEP, la labor de formación docente de FORMABIAP benefició a 5 organizaciones regionales. Sin embargo, a través de las capacitaciones e intercambios realizados por el programa también fueron beneficiados docentes indígenas del ámbito de FENAMAD.

Para tener una idea aproximada del ámbito de influencia de la formación docente realizada por el programa debemos considerar que hemos atendido a jóvenes de 39 federaciones indígenas amazónicas de las 56 federaciones afiliadas a AIDESEP.[2] En el siguiente cuadro

[2] Algunas federaciones que presentaron sus alumnos a FORMABIAP no están oficial-

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

se puede apreciar el número de alumnos ingresantes, egresados y titulados con datos actualizados a agosto de 2007. Es preciso señalar que el número de ingresantes es relativamente bajo porque por limitaciones presupuestales para sostener los gastos de traslado y de estadía de los estudiantes en la ciudad de Iquitos los procesos de admisión se realizaron casi cada dos años. Debemos aclarar además que durante los años 2007, 2008 y 2009 no hubo nuevos ingresos de alumnos por los motivos ya señalados más arriba.

Cuadro de alumnos atendidos por FORMABIAP entre 1988 y 2007

Modalidad	Ingresantes	Egresados	Titulados
Formación	440	190	94
Profesionalización	587	191	111
Totales	1027	381	205

Elaboración propia a partir de datos de Secretaría Académica y Titulación de FORMABIAP

En este marco de riqueza cultural y lingüística hemos debido enfrentar los retos de formación para la diversidad y en el contexto de las interacciones cotidianas de la diversidad. Esto no supone solamente el tratamiento pedagógico de la diversidad, sino la necesidad de construir perspectivas analíticas y visiones integrales del trasfondo político, social, epistemológico de la diversidad.

El primer reto que tratamos de superar fue el insuficiente conocimiento y comprensión de la historia y la realidad de cada uno de los pueblos con los que trabajamos. Los científicos sociales peruanos han sido formados más para las realidades de los pueblos indígenas andinos, más visibles y más golpeados también por la colonización mental y económica de más de 500 años de convivencia con las hegemonías. Al inicio del programa pocos profesionales tenían un conocimiento adecuado del pueblo indígena con el cual le correspondía trabajar. Por otro lado, el conocimiento de algunos

mente afiliadas a AIDESEP. Este hecho no ha impedido que dichos alumnos sigan los estudios en nuestro programa.

pueblos indígenas por parte de las ciencias sociales era incipiente y en algunos casos la literatura existente no estaba al alcance de los investigadores nacionales.

El segundo reto fue diseñar los mecanismos de relación laboral, académica e interacción áulica para actores sociales provenientes de los sectores criollos y citadinos y de las comunidades indígenas. Hemos debido ver las tensiones y conflictos entre individuos de distintas tradiciones culturales como potencial de formación personal para enfrentar las diferencias culturales. Los conflictos no solamente ocurren entre los profesionales criollos o de origen europeo versus los profesionales y estudiantes indígenas, sino que también se manifiestan entre los propios individuos pertenecientes a distintos pueblos indígenas. Las diferencias culturales y el reconocimiento de rasgos comunes compartidos fue empleado de manera sistemática como un recurso invalorable de las interacciones en el aula, de los aprendizajes y de la formación personal tanto de los formadores y de los estudiantes. Las experiencias de vida de los individuos en sus contextos culturales propios y en otros mundos sociales es una parte importante de este proceso reflexivo de los formadores y los alumnos de formación docente.

Por otro lado, el reconocimiento de las diferencias de origen y estatus entre los conocimientos y prácticas indígenas y entre los conocimientos de las "ciencias" que forman parte central de los contenidos escolares es un asunto que forma parte de las mismas relaciones sociales en la institución y las condiciones del diálogo entre actores sociales de diversas tradiciones socio-culturales. El conflicto histórico entre la supremacía de las ciencias y el carácter marginal y discriminado de los conocimientos y prácticas indígenas se enfrenta como condiciones de realidad para construir el diálogo entre actores sociales indígenas y asesores provenientes de los sectores criollo-mestizos.

Una manera explícita de enfrentar la supremacía de las ciencias sobre los conocimientos indígenas fue la llamada "articulación del conocimiento indígena y el conocimiento occidental". Una de las fundadoras del programa sostiene que este mecanismo "suponía situarse frente a un tema y abordarlo desde los conocimientos elaborados

por cada pueblo indígena y desde la perspectiva escolar académica. Si bien esta estrategia era innovadora con relación a otros programas de formación que no consideraban los conocimientos desarrollados por los pueblos indígenas, por entonces los docentes de FORMABIAP no habían puesto en cuestión el marco conceptual e interpretativo a partir del cual se construía el aprendizaje." (Trapnell, 2008). Según esta interpretación, no se cuestionaba el peso dado a la ciencia occidental como "instrumento de validación de los conocimientos indígenas" ni se advertía el efecto político y pedagógico que podía tener la jerarquía otorgada a la ciencia en el proceso de formación docente, como un instrumento privilegiado para el análisis de la realidad. En todo caso, se ve que el prestigio de los conocimientos científicos es algo inevitable con el cual deben enfrentarse los profesionales indígenas y no indígenas. Los sabios indígenas con menos experiencia escolar suelen dar la atención debida a los conocimientos científicos sin descartar o menospreciar sus propios conocimientos y prácticas ancestrales. El reto de "articular" conocimientos científicos e indígenas no solamente es un problema epistemológico que sigue en debate. Es más bien un asunto práctico de enfrentar la hegemonía y el prestigio de las ciencias en el ámbito académico en el cual los sujetos se desenvuelven con los instrumentos y las rutinas que les ha dado esta actividad prestigiosa. A nivel político, no es posible imaginar el empoderamiento y el posicionamiento social de los pueblos indígenas sin la apropiación de los instrumentos de conocimiento de las ciencias y sin el desarrollo de los propios sistemas de reflexión y conocimiento, en diálogo con otras visiones humanas. Los mayores logros en la comprensión y superación de la hegemonía de los conocimientos científicos frente a los conocimientos y prácticas indígenas, ocurren en el trabajo académico diario, en las interacciones del aula y en el tipo de vida que realmente desarrollamos.

4. Lenguas y culturas en la formación docente

El trabajo de nuestro programa en estos 21 años ha contribuido en el mayor conocimiento de las lenguas y culturas de los 15 pueblos indígenas involucrados. Se han producido importantes investigaciones sobre las realidades educativas, culturales y lingüísticas de estos

pueblos, algunas de las cuales se han publicado. En este proceso, profesionales indígenas y no indígenas, sabios de las comunidades, estudiantes de formación docente, han participado ganando experiencia en las artes de las investigaciones. Sin embargo, lo más interesante es que los actores indígenas han profundizado sus conocimientos sobre sus familias y pueblos y en este proceso han dado un nuevo valor a su herencia ancestral. Otro logro importante es que las organizaciones indígenas, las autoridades comunales y los padres de las comunidades han participado en el diseño de las prioridades, en la selección de los temas y en la organización de muchas de las investigaciones y publicaciones. Se ha procurado que las investigaciones sobre las lenguas y las culturas indígenas sea también un proceso formativo para los estudiantes de formación docente y también para los formadores.

Otro esfuerzo importante del programa se ha dedicado a la revaloración de las lenguas indígenas a través de su uso en la escuela, la visibilización de la sabiduría ancestral en las formas discursivas expresadas en lenguas originarias, la afirmación cultural expresada en los relatos, cantos y explicaciones manifestados en lenguas indígenas. A partir del reconocimiento de las lenguas indígenas como voluntad cultural de colectividades, como soporte de consensos colectivos, muchas comunidades comenzaron a exigir el uso de las lenguas ancestrales para las asambleas comunales aumentando así los procesos de afirmación social enraizados en la herencia indígena. En el caso de los pueblos en los cuales hay reducción del uso de las lenguas indígenas, se han generado procesos de recuperación y revitalización del empleo de estas lenguas por parte de jóvenes y ancianos de las comunidades donde antes negaban hablarlas.

5. Construcción de propuestas de postgrado en educación intercultural bilingüe

Antes de presentar los retos que tenemos en la construcción de otras especialidades de formación docente en EIB y de propuestas de postgrado, se hace un breve recuento del contexto histórico y social en el cual estamos construyendo las propuestas educativas para los pueblos indígenas.

Desde la llegada de los europeos en el siglo XVI las poblaciones indígenas se enfrentaron a las instituciones educativas de los colonizadores de manera aislada y fragmentada. Por ejemplo, en esos primeros años de la conquista los hijos de las élites indígenas accedieron a las instituciones educativas para que sus hijos se educaran en latín, castellano y una de las lenguas indígenas consideradas como "lengua general" (López y Küper, 2002). Sin embargo, cuando los caciques indígenas educados en estas instituciones comenzaron a liderar movimientos anticoloniales, no solamente se prohibieron las lenguas indígenas sino que se excluyó a los indígenas de toda institución educativa diseñada solamente para la élite colonial y sus descendientes criollos. A partir de esta situación, las poblaciones indígenas exigieron de distintas maneras el acceso a la escuela para el aprendizaje de la lengua hegemónica y los conocimientos escolares necesarios para hacer respetar sus derechos colectivos. Algunas veces, esta exigencia produjo represiones sangrientas de parte del Estado o acciones violentas de parte de los reclamantes. Los movimientos para exigir el acceso a la escuela fueron mayormente aislados.

Las iniciativas para crear escuelas administradas por las poblaciones indígenas fueron locales o fueron iniciativas personales de profesores. De esta manera, la creciente demanda de educación escolar por parte del movimiento indígena y rural obligó al Estado a democratizar el sistema estatal educativo y, por otro lado, le dio la oportunidad para diseñar la educación escolar según los intereses de las élites dominantes. La creciente introducción de las escuelas en las poblaciones indígenas no produjo los resultados esperados y comenzaron a surgir voces que pedían un tipo de escuela que sea pertinente a las necesidades de las poblaciones. Estos pedidos se encontraron con las acciones de universidades y organismos de cooperación internacional que comenzaron a desarrollar una educación que vino a llamarse "educación bilingüe". Estas iniciativas privadas fueron recogidas y avaladas por el Estado como una alternativa educativa para las poblaciones indígenas.

En el marco de la defensa de los territorios y la integridad cultural amenazada por los proyectos educativos evangelizadores, en la

década de 1980, surgen las organizaciones indígenas amazónicas que crean el FORMABIAP. En la historia del país, es la primera vez que las mismas organizaciones indígenas en interlocución con el Estado logran crear un programa inserto en instituciones estatales y con participación indígena en la gestión administrativa y pedagógica. Por eso se señala que este hecho marca una nueva época, un hito que indica el inicio de alternativas distintas a los proyectos evangelizadores y civilizadores de la educación escolar avalada y sustentada por el Estado nacional. A partir del trabajo de su programa de formación docente, AIDESEP comienza a construir propuestas educativas escolarizadas para hacer visible sus derechos sociales y hacer respetar sus particularidades culturales en la búsqueda de un país plural, trascendiendo así los límites de una "educación bilingüe" focalizada en los derechos lingüísticos.

Aunque la experiencia de los 21 años de FORMABIAP señala que la visión "civilizatoria" y asimilacionista del Estado nacional está presente en todo momento, el programa es la muestra viviente de que las organizaciones indígenas son capaces de tomar el destino en sus propias manos y construir sus propias alternativas de educación escolar. Los márgenes de autonomía que las organizaciones indígenas ganan con tantos sacrificios están dando sus resultados y es el camino que hay que seguir transitando a pesar de los obstáculos cada vez más sofisticados que el Estado y las clases hegemónicas ponen para evitar que los indígenas construyan sistemas educativos según sus aspiraciones y sus necesidades. Este logro político de las organizaciones indígenas debe ser resaltado en todo momento pues es una base para seguir desarrollando nuevas alternativas de autogobierno. El reconocimiento de este logro debe estar acompañado de una permanente autocrítica para reconocer con sinceridad las limitaciones y los grandes desafíos que debe enfrentar la educación escolarizada para los pueblos indígenas amazónicos.

La experiencia de FORMABIAP señala que las formas que adopte la educación escolar para los pueblos indígenas y para la diversidad cultural del país tienen que construirse en la perspectiva de cambiar el Estado nacional de tipo unitarista, homogeneizante, por otro que sea plural, heterogéneo. Los esfuerzos que se realizan para cons-

truir propuestas educativas según las necesidades y aspiraciones de los pueblos indígenas son sólo producto de convenios, situaciones especiales de experimentación, experiencias regionales o locales que día a día batallan con los niveles organizativos del Ministerio de Educación en busca de mayores niveles de autonomía para su administración y gestión académica. Por otro lado, estos esfuerzos locales y regionales que los pueblos indígenas realizan, como el caso de FORMABIAP, son los pequeños ladrillos que se colocan con trabajo en la construcción de un nuevo tipo de Estado. La desaparición o la desactivación de FORMABIAP sólo favorecerían a las clases hegemónicas. La existencia de FORMABIAP con sus logros y sus limitaciones es el espacio de autonomía que el movimiento indígena debe aumentar para vivir bien en un país plural.

Se reconoce que la fuerza y la visión de AIDESEP y sus organizaciones de base han originado al FORMABIAP. El trabajo de este programa ha sido posible por esta base política y social de los pueblos indígenas, al mismo tiempo el programa ha fortalecido al movimiento indígena con su trabajo. En este marco, se debe buscar espacios y dinámicas apropiadas para que el programa y sus organizaciones creadoras busquen alternativas para fortalecer las propuestas educativas indígenas y para mejorar la posición de las organizaciones indígenas en el contexto local, regional y nacional a fin de dialogar en forma productiva con el Estado y crear las alternativas que desbloqueen las trabas estatales a una educación respetuosa de la diversidad lingüística y cultural del país.

El programa FORMABIAP como experiencia educativa necesita pasar a nuevas etapas de formación de recursos humanos indígenas calificados para la educación secundaria. Su experiencia puede servir para la construcción de centros de formación superior en otras disciplinas académicas y laborales. Sin embargo, la misma institución puede ampliar su trabajo hacia la especialización en educación superior para las tareas y retos que quedan en adelante. Por ejemplo, se puede hacer segundas especializaciones o diplomados, en convenios interinstitucionales convenientes, para profesores en servicio en sicología educativa, antropología educativa, filosofía educativa o lingüística educativa.

Sea cual sea la orientación que tome el Estado nacional en el futuro, los pueblos indígenas necesitan crear instituciones educativas o instituciones académicas donde se desarrollen alternativas educativas desde las necesidades de las poblaciones locales. Ahora que aumentan los profesionales indígenas del campo educativo, necesitamos que en todos los niveles se gesten foros y alianzas para crear estas instituciones educativas locales y asegurar la autonomía indígena en un Estado nacional homogeneizante o en un Estado plural. La mejor forma de ganar mayores niveles de autogobierno y de gestión autónoma es crear estos organismos de base local que serán la garantía de construcción de organizaciones y niveles de gobierno regionales con participación autónoma indígena. Los gobiernos locales ganados por los profesionales indígenas deben convertirse en organismos locales de gobierno que gestionen la educación desde las necesidades de las comunidades, con los recursos que legalmente le corresponden para autogobernarse. Las perspectivas de la descentralización del país son las mejores oportunidades para crear estos gobiernos locales que son más accesibles al control y la fiscalización autónoma y en verdad democrática de la población.

Referencias

AIDESEP. 2005. *Voz Indígena*. Revista institucional de AIDESEP. N° 27. 25 años en defensa de los pueblos indígenas. Edición especial de aniversario. Lima.

Albó, Xavier. 2003. *Pueblos indios en la política*. La Paz: Plural-CIPCA.

Barclay, F. y otros. 1991. *Amazonía 1940-1990: el extravío de una ilusión*. Lima: Terra Nuova.

Bonfil Batalla, Guillermo. 2003. *México profundo. Una civilización negada*. México: Grijalbo.

Chirif, Alberto. 1985. "25 años de políticas de desarrollo rural en la Amazonía Peruana y sus repercusiones en las sociedades indígenas de la región". En: Gasché, J.y J.M. Arroyo (Compiladores). *Balances amazónicos: enfoques antropológicos*. Iquitos: CIAAP-UNAP. Pp. 171-223.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Domínguez, Rocío y Javier Monroe. 2005. *Sistematización de la experiencia del FORMABIAP (1988-2004)*. Iquitos: FORMABIAP.

García, Pedro. 1995. *Territorios indígenas y la nueva legislación agraria en el Perú*. Lima: IWGIA- Racimos de Ungurahui.

Guzmán, Ingrid y Javier Monroe. 2003. *Informe final de la evaluación externa del FORMABIAP*. FORMABIAP-IBIS. Lima.

Instituto Superior Pedagógico Loreto. 1987. *Lineamientos curriculares. Formación Magisterial en el Especialidad de Educación Primaria Intercultural Bilingüe*. Iquitos: ISP Loreto/AIDESEP/PFMB.

López, Luis Enrique y Wolfgang Küper. 2002. *La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Balances y Perspectivas*. Informe Educativo N° 94. Cooperación Alemana al Desarrollo.

Nugkuag, Evaristo. 1985. "Experiencia de organización de los pueblos indígenas en la actualidad: El Consejo Aguaruna-Huambisa, Amazonas, Perú". En: Gasché, J.y J.M. Arroyo (Compiladores). *Balances amazónicos: enfoques antropológicos*. Iquitos: CIAAP-UNAP. Pp. 239-253.

Oficina Internacional del Trabajo. 2007. *Convenio Número 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Un Manual*. Lima: Proyecto para promover la política de la OIT sobre pueblos indigenas y tribales.

Smith, Richard. 1996. "Las políticas de la diversidad: Coica y las federaciones étnicas de la Amazonía". En: Varese, S. (Ed.). *Pueblos indios, soberanía y globalismo*. Quito: Abya Yala. Pp. 81-125.

——, 2002. *Un tapiz tejido a partir de las vicisitudes de la historia, el lugar y la vida cotidiana: Avizorando los desafíos para los pueblos indígenas de América Latina en el nuevo milenio*. Lima: Ford Fundation, Oxfam America.

Trapnell, Lucy. 1985. "Veinticinco años de educación bilingüe en la Amazonía Peruana". En: Gasché, J.y J.M. Arroyo (Compiladores). *Balances amazónicos: enfoques antropológicos*. Iquitos: CIAAP-UNAP. Pp. 121-145.

——, 2008. Interculturalidad, conocimiento y poder. Alcances de

un proceso de investigación-acción en dos escuelas de la Amazonía Peruana. Lima: Instituto del Bien Común.

—— y Eloy Neira. 2006. La EIB en el Perú. En: López, Luis Enrique y Carlos Rojas (Editores). La EIB en América Latina bajo examen. La Paz: Banco Mundial-GTZ-Plural.

Todorov, Tzvetan. 1995. *La vida en común. Ensayo de antropología general*. Madrid, Taurus.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Los retos de la formación docente intercultural bilingüe: la experiencia de Formabiap

Lucy Trapnell [1]

Introducción

Existe cada vez mayor consenso de que no existe currículo neutro y que todo diseño curricular refleja un conjunto de intereses, concepciones, creencias y valores que orientan la selección de una determinada estructura de organización del conocimiento y priorizan ciertos contenidos a expensas de otros. Este planteamiento es importante en la medida que pone en evidencia la naturaleza política de todo currículo; sin embargo, es necesario enriquecerlo con una reflexión sobre la relación entre conocimiento y poder implícita en los procesos de diseño y ejecución curricular, si se quiere avanzar en el desarrollo de una educación alternativa que responda al enfoque de descolonización cultural e ideológica que dio origen a la EIB. Al obviar este análisis se corre el riesgo de elaborar currículos que sigan reproduciendo una visión jerarquizada del saber, en la cual los conocimientos desarrollados por los pueblos originarios, así como sus formas de comprender la realidad, la persona y el aprendizaje, se mantienen en una condición subalterna con relación a los planteamientos de las diferentes disciplinas científicas.

[1] Docente. Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonia Peruana. (Formabiap). Perú

El propósito de esta presentación es contribuir a la reflexión sobre cuánto se ha avanzado en el intento de incorporar diversos conocimientos, visiones del mundo y formas de aprender en los procesos de formación docente desde y para los pueblos indígenas, a partir de la identificación y análisis de los retos que ha enfrentado el programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), coejecutado por el Instituto Superior Pedagógico Público "Loreto" y la confederación indígena AIDESEP, desde su creación en 1988. A partir de esta reflexión sostengo que no es suficiente plantear la necesidad de incluir los conocimientos indígenas en los currículos de EIB, sino que es indispensable preguntarse cómo hacerlo, por qué y para qué.

He organizado este documento en tres partes. En la primera presento un breve esbozo de las políticas educativas en torno a la formación docente, en la segunda explico como se ha dado el proceso de construcción de currículos de formación docente EBI o EIB en el Perú y en la tercera me aboco al proceso seguido por el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) que el Instituto Superior Pedagógico Loreto y la confederación indígena AIDESEP coejecutan desde 1988.

1. Políticas educativas en torno a la formación docente

Desde el año 2006 el Perú cuenta con un Proyecto Educativo Nacional al 2021 (PEN) que contiene un conjunto de propuestas orientadas a transformar la educación en el país hacia un horizonte de calidad y equidad. El PEN plantea un conjunto de objetivos, políticas y medidas a tomar en diversos ámbitos. El objetivo estratégico 3 "maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia" plantea entre sus resultados la necesidad de un sistema integral de formación docente que articule la formación inicial y en servicio. No obstante, existen pocos avances en este sentido.

La formación docente inicial actualmente está a cargo de institutos superiores pedagógicos, que dependen de la Dirección de Educación Superior Pedagógica (DESP) del Ministerio de Educación, y de universidades que funcionan bajo el mandato de la Asamblea

Nacional de Rectores y gozan de autonomía administrativa y académica. Ambas modalidades de formación docente inicial acogen a estudiantes egresados de la educación secundaria y duran cinco años. Sin embargo, mientras las universidades otorgan los títulos de bachiller o licenciado, los ISP solo ofrecen el de profesor a nombre de la nación.

La formación docente en servicio se desarrolla a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Docente (PRONAFCAD) del Ministerio de Educación y de ONG y organizaciones indígenas con distintos enfoques y formas de entender la EIB y su implementación. La falta de una política nacional de formación docente continua y descentralizada con enfoque intercultural para todos y de EIB donde corresponda, y del diseño y desarrollo del sistema articulado que plantea el PEN, contribuyen al desarrollo de un conjunto de medidas fragmentarias y parciales como explico a continuación.

Si bien los ISP han sido el eje principal de la formación docente y de la especialidad en EIB, la tendencia actual va en sentido contrario. En efecto, la Resolución Ministerial 0017 que norma el ingreso de los postulantes a estos centros de estudio ha limitado de manera drástica el acceso a ellos, al punto de poner en riesgo el futuro de la gran mayoría.[2] De hecho la matricula actual de un alto porcentaje de estos institutos se sostiene en alumnos que ingresaron hace cuatro o cinco años y varias de las especialidades de EIB están por cerrar al no haber tenido ingreso desde el año 2007. A esto se suma la inminente aprobación de un reglamento de educación superior no universitaria que plantea la posibilidad de traslado de los alumnos de los últimos ciclos a las universidades.

[2] Esta resolución, promulgada en enero de 2007, pretende asegurar el ingreso de alumnos con un buen nivel de formación y un perfil adecuado para estas carreras. Con este fin, se diseñó un proceso que consta de dos etapas. La primera, de carácter eliminatorio, consiste en verificar el logro de capacidades comunicativas, lógico-matemáticas y conocimientos generales básicos. La segunda, incluye evaluaciones psicológicas, vocacionales y de aptitudes personales con respecto a la modalidad, nivel y especialidad sólo para quienes hayan obtenido 14 o más puntos en la primera. En 2009, hubo 8980 postulantes a nivel nacional y lograron ingresar 979 (14.55 %). Entre ellos solo se encontraban cuatro de los postulantes a la especialidad de educación primaria intercultural bilingüe, que formalmente ofrecen quince ISP del país.

2. La construcción de currículos para la formación docente EIB

Los primeras propuestas de formación docente en EIB en el Perú se desarrollaron a mediados de la década de 1980 en la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP) de Iquitos, el ISP Bilingüe de Yarinacocha (Pucallpa) y el ISP de Puno. Por entonces el Ministerio de Educación solo permitía a los ISP incorporar algunas adaptaciones al currículo oficial. Esto cambió a partir de 1987, cuando el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana fundamentó la necesidad de contar con un currículo alternativo de formación docente en la especialidad basándose en los resultados de un diagnostico socio económico, pedagógico y sociolingüístico realizado en siete regiones de la Amazonia. Esta iniciativa luego fue asumida por el Instituto Superior Pedagógico y Tecnológico de Urubamba (Cuzco).

A inicios de la década de 1990 la Dirección General de Educación Bilingüe (digebil) del Ministerio de Educación (MED) orientó el proceso de elaboración de un Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural (MOFEBI), con el fin de ampliar la cobertura de la formación de maestros EBI en el país y promover el desarrollo de algunos principios y planteamientos básicos que guiaran el trabajo de todas las instancias responsables de esta modalidad de formación. De manera experimental, este modelo se debía aplicar en diez institutos de formación magisterial durante cinco años.[3]

Esta iniciativa a favor de un currículo específico apropiado para la EIB se truncó a partir de 1999, cuando la Dirección Nacional de Formación Docente (DINFOCAD) decidió revisar el MOFEBI a la luz del Currículo Básico de Formación Docente, Especialidad de Educación Primaria (CBFD-EP) recientemente diseñado. Esto significó un retroceso en la construcción de propuestas de formación docente respetuosas de la

[3] En el área amazónica fueron seleccionados los institutos superiores pedagógicos de Yarinacocha, Loreto y Jaén. En el área andina, los de Andahuaylas, Ayacucho, Urubamba, Huancavelica y Puno, además de las universidades nacionales de Huamanga y de Puno.

diversidad cultural y lingüística. Si bien el CBFD-EP recoge la estructura de áreas del MOFEBI, y afirma su opción por la interculturalidad a través de algunas ideas estratégicamente ubicadas en su introducción, en el perfil del egresado, en una macrocompetencia y en algunas capacidades, su propuesta de formación docente prioriza una sola forma de entender la realidad y de conocerla. Mas aun el capítulo dedicado a la diversificación indica de manera muy clara los cambios que se pueden hacer, los cuales se limitan a la posibilidad de elegir algunos temas para ser estudiados con mayor profundidad que otros; adelantar o acelerar el desarrollo de las áreas de Sociedad y Ecosistema para concluirlas en menor tiempo del estipulado en el plan de estudios, y adaptar o sustituir algunos de los temas sugeridos para el desarrollo de los proyectos de investigación y promoción comunal en las subáreas de Proyectos de Practica Social y Proyectos de Transformación del Ecosistema, que forman parte de las áreas de Sociedad y Ecosistema, respectivamente (ver Trapnell 2002).

En el año 2004 la ex Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI), inició el proceso de construcción de un currículo diversificado de formación docente en EIB en dos ISP pilotos, uno andino y otro amazónico. La propuesta generada a través de talleres con los formadores de cada instituto fue rechazada por la DESP con el argumento de que solo puede existir un currículo de formación docente que puede ser diversificado por cada institución respetando los criterios establecidos en el CBFD-EP.

3. El proceso de construcción del currículo intercultural bilingüe de Formabiap

La propuesta inicial de FORMABIAP para la formación docente se basó en los siguientes supuestos.

- Una nueva propuesta de formación docente basada en las necesidades y aspiraciones de los pueblos originarios podría ayudar a la constitución de una nueva generación de maestros comprometidos con transformar la escuela en un espacio de afirmación de las lenguas, culturas y derechos de los pueblos indígenas.

- El manejo del aparato conceptual y metodológico de las diferentes ciencias ayudaría a empoderar a los futuros maestros indígenas, en la medida que les daría mayor seguridad y confianza y les brindaría instrumentos para analizar y cuestionar los procesos de subordinación y marginalización de sus pueblos. Esta opción por una formación científica coincidía con las aspiraciones de los dirigentes de AIDESEP, quienes ponían un fuerte énfasis en la necesidad de formar maestros en los conocimientos de las disciplinas científicas, sin dejar de lado sus propios conocimientos (ver Nukguag 1985).

Ambos supuestos fueron incorporados en los primeros lineamientos curriculares del Programa y se mantuvieron básicamente constantes hasta inicios de la década del 2000. Recién a inicios de dicha década se empezó a cuestionar este enfoque y a plantear la necesidad de buscar un mejor balance entre las visiones y conocimientos de los pueblos indígenas y el conocimiento científico occidental.

El tratamiento de las lenguas y saberes indígenas en la propuesta inicial de FORMABIAP

El equipo fundador de FORMABIAP cuestionó la estructura del currículo nacional de formación docente de 1985 basado en asignaturas y propuso una nueva organización a partir de áreas. Además consideró que su desarrollo debía estar a cargo de un equipo interdisciplinario conformado por educadores de diferentes especialidades, antropólogos, lingüistas y un ingeniero forestal. El equipo de formadores también incluyó a sabios indígenas elegidos por las federaciones de cada pueblo, con el fin de que puedan apoyar a los alumnos a profundizar los conocimientos de su cultura y lengua o a aprender la lengua, como en el caso de los Kukama, donde sólo es utilizada por los mayores. Los sabios además debían ayudar a los docentes de su equipo local para el aprendizaje de ambos aspectos.

Además de modificar la estructura del currículo de formación docente, FORMABIAP introdujo una innovación importante relacionada con la modalidad de estudios: la distinción entre ciclos presenciales en Iquitos y no presenciales en las comunidades de origen de los estudiantes.

El Programa concibió la formación docente como un espacio de dialogo intercultural y su equipo docente problematizó las condiciones en las que se realizaría el diálogo entre docentes y estudiantes procedentes de diferentes tradiciones culturales y con distintas experiencias de vida. Para responder a este desafío se consideró necesario desarrollar una estrategia formativa que permitiera a los formadores y alumnos analizar la realidad a través de una observación y discurso explicativo común. Con el fin de cumplir con este objetivo los docentes de cada área debían elaborar un lenguaje explicativo propio. Para ello debían tomar distancia de las categorías del lenguaje cotidiano y de su bagaje académico y estructurar una propuesta basada sobre la realidad social de las sociedades amazónicas con las que trabajaba el Programa y la finalidad política de la formación. Si bien éste lenguaje explicativo se inspiró en teorías vinculadas a diferentes disciplinas académicas, el esfuerzo del equipo responsable de cada área consistía en articular dichos planteamientos con la problemática específica del Programa y con su marco teórico. En términos concretos, esto significaba seleccionar temas y conceptos que permitieran desarrollar los objetivos del área y articularlos dentro de una estrategia pedagógica que se concretizaría en un plan de clases orientado a crear un discurso políticamente liberador. Estos "conceptos bisagra" eran la base para el desarrollo del denominado método inductivo intercultural. Según éste, la clase era concebida como un proceso demostrativo que debía tener una coherencia lógica y llevar a un fin.

La incorporación de los conocimientos indígenas en la formación docente y en primaria se planteó en términos de lo que FORMABIAP llamaría la "articulación del conocimiento indígena y el conocimiento occidental". Esto significaba "apropiarse del conocimiento científico-universal, sus métodos y formas de organizarse, sin que se renuncie *a priori* al conocimiento indígena ni que éste sea desvalorizado" (ISPL-AIDESEP 1995:26).

Esta estrategia se concretó de diferentes maneras. Por ejemplo, a través del análisis de la pesca con flecha, en la cual se pone en práctica el principio de refracción de la luz; en la actividad de caza con cerbatana, en la que se usan los principios físicos del pistón

y de la parábola balística; en el manejo de una gran variedad de sistemas asociativos y rotativos de cultivos a mediano y largo plazo que los indígenas han usado en las prácticas de agricultura y en los relatos narrados por los pueblos, en los cuales se ponen en evidencia las interrelaciones existentes entre animales y especies vegetales y los conocimientos ecológicos y zoológicos, tales como el de hábitat, nicho ecológico, cooperación y adaptación (ver ISPL-AIDESEP 1995:32).

El desarrollo de esta estrategia se sustentaba en la idea de que los estudiantes le darían mayor valor al conocimiento de su pueblo y reconocerían sus aportes tecnológicos en la medida que se pudieran dar cuenta de las similitudes existentes con la ciencia occidental.

El punto de quiebre

En el año 2004 el equipo docente de FORMABIAP inició un proceso de evaluación crítica con relación a la fuerte incidencia que había tenido la ciencia occidental en la organización de su propuesta de formación docente. Varios factores incidieron en este cuestionamiento, sin embargo, la evaluación de Guzmán y Monroe, realizada en diciembre del 2003, fue el elemento desencadenante. Esta evaluación explicitó, y permitió visualizar con mayor claridad, los problemas que algunos docentes y especialistas habían empezado a formular desde inicios de dicha década. Por un lado varios formadores habían expresado su preocupación por los serios problemas de comprensión que manifestaban la mayoría de los estudiantes, a pesar del desarrollo de un conjunto de iniciativas orientadas a promover procesos de aprendizaje activo. Por otro lado, los informes de supervisión de práctica profesional evidenciaban el poco peso que los alumnos le daban al conocimiento de su pueblo en el desarrollo de su trabajo en la escuela. Unido a ello, el especialista del pueblo Ashaninka cuestionó, en repetidas oportunidades, el enfoque de las clases del área de Naturaleza, por considerar que su discurso sobre ella no tomaba suficientemente en cuenta las visiones de los pueblos indígenas. Sin embargo, fue recién a partir de la evaluación de Guzmán y Monroe y de los aportes de la Pedagogía Crítica y de los Estudios Postcoloniales que los docentes de FORMABIAP toma-

ron cada vez mayor conciencia de la necesidad de buscar nuevas estrategias para abordar la relación entre los conocimientos que los pueblos indígenas continuamente producen y reinventan y aquéllos generados desde las distintas disciplinas académicas.

Nuevas maneras de abordar los saberes

A partir del año 2005 el equipo docente de FORMABIAP inició la implementación de nuevas estrategias de formación como producto del proceso de reflexión antes mencionado. La primera fue incorporar el desarrollo de proyectos productivos vinculados con algún aspecto de la tradición cultural indígena (fabricación de cerámica, tejido de algodón o fibras vegetales, elaboración de tintes, elaboración de remedios con vegetales, construcción de canoas, etc), como nuevos espacios para la producción y transmisión de los conocimientos desarrollados por cada pueblo. Los conocimientos incluidos en las diferentes áreas de formación se abordarían en espacios diferenciados.

En esta nueva estrategia los proyectos se desarrollan desde los equipos locales.[4] Los sabios y docentes indígenas de cada pueblo definen cómo organizarlos y se encargan de su desarrollo y evaluación. Así, la construcción de conocimientos indígenas tiene su propio espacio y sigue su propia lógica. Al final de cada proyecto los alumnos de diferentes pueblos comparten con sus compañeros algunos de los temas abordados.

Además se viene trabajando en la identificación e introducción de términos utilizados en las lenguas indígenas y en el castellano amazónico, y de sus lógicas culturales en la comprensión de hechos sociales, económicos, políticos y educativos. A través de esta estrategia se busca incorporar en el proceso de formación otras maneras de comprender el mundo natural y social. Sin embargo, debe quedar claro que esto de ninguna manera significa dejar de lado los aportes de las diferentes disciplinas científicas. Lo que se quiere es abrir el

[4] Estos equipos están conformados por los alumnos y docentes de un determinado pueblo indígena, el especialista de dicho pueblo y los docentes no indígenas que han sido asignados a él.

proceso de formación al desarrollo de nuevas narrativas y formas de producir significados.

Nuevos usos de las lenguas indígenas

La estrategia de trabajo a partir de proyectos le ha ofrecido a FORMABIAP la oportunidad de ampliar el uso de las lenguas indígenas en los procesos de construcción de aprendizajes. Hasta el año 2004, el uso de las lenguas indígenas en el Programa había estado limitado a los talleres del área de Comunicación Integral, es decir, a siete horas semanales a lo largo de tan sólo diez semanas del ciclo escolarizado, dado que las otras diez se dedicaban al castellano. Si bien esta situación respondía a la dificultad de organizar procesos de construcción de aprendizajes con alumnos hablantes de ocho o más lenguas indígenas en una misma sección, era necesario buscar alternativas. Las evaluaciones realizadas a los alumnos practicantes, así como a los egresados del Programa, demostraban que la falta de capacidades para el desarrollo de un discurso pedagógico fluido en lengua indígena era una de las razones por las cuales evitaban utilizarla como medio para construir aprendizajes en la primaria.

A partir de 1999 los alumnos del pueblo Shawi empezaron a utilizar su lengua originaria en el proceso de construcción de aprendizajes en el área de Educación, aprovechando la presencia de un formador de su pueblo. Sin embargo, el docente se limitó a reinterpretar algunos contenidos del curso en su lengua. Quedaba pendiente el reto de construir conocimientos en las lenguas indígenas desde distintos referentes culturales.

Bases para el diseño de una pedagogía intercultural

El desarrollo de procesos de aprendizaje a partir de la implementación de proyectos también puso en evidencia la existencia de diferentes formas de construir y transmitir conocimientos, que pueden sentar las bases para el diseño de una pedagogía intercultural. Los futuros docentes han podido contrastar los estilos de comunicación y las estrategias de construcción de aprendizajes de los sabios indígenas y de los formadores responsables de las diferentes áreas. En

este proceso han podido contrastar el patrón de pregunta respuesta y refuerzo, al cual muchos de los docentes apelan como una forma de promover el diálogo, con las estrategias de los especialistas indígenas que priorizan el uso de comentarios y anécdotas. En algunas clases el sabio y el docente indígena discutían algunos temas entre ellos y los estudiantes los escuchaban atentamente hasta que llegaba el momento oportuno para compartir sus experiencias e ideas sobre el contenido en cuestión.

La nueva propuesta esbozada aquí a grandes rasgos aún requiere de ajustes como lo demuestran las ricas discusiones y reflexiones que su desarrollo suscita en el equipo docente de FORMABIAP. Un tema pendiente tiene que ver con la manera de abordar las diferentes maneras de conocer e interpretar la realidad. Si bien la búsqueda de un espacio diferenciado para trabajar los conocimientos desarrollados por sus pueblos ha sido una buena iniciativa planteada por los docentes y sabios indígenas, es necesario seguir pensando en estrategias que también permitan reflexionar sobre temas medulares en los procesos de la formación docente desde distintas perspectivas culturales.

REFERENCIAS

ISP Loreto-AIDESEP, @El Perú y sus pueblos indígenas Amazónicos: Un reto para la educación intercultural@, en. *Kanatari,* año 12, núm. 550, 1995.

Nugkuag, Evaristo, "Experiencia de organización de los pueblos indígenas amazónicos en la actualidad: El Consejo Aguaruna-Huambisa, Amazonas Perú", en Gasché, J. y J. M. Arroyo, *Balances amazónicos, enfoques antropológicos*. Iquitos, CNRS, CIAAP UNAP, Proyecto MAB (UNESCO), pp. 239-253, 1985.

Trapnell Lucy, "Educación superior y pueblos indígenas en el Perú: Evolución, características y perspectivas", ponencia presentada en la Reunión Regional sobre la Educación Superior de los Pueblos Indígenas de América Latina, IESALC- UNESCO, 2002.

El tercer encuentro regional sobre educación superior intercultural de America Latina y el Caribe

Vicente Carrera Álvarez[1]

Introducción

Agradezco a los organizadores y, en especial al *Mtro. Javier López Sánchez*, por la invitación a participar en este 3er. Encuentro Regional sobre Educación Superior Intercultural de A. Latina y el Caribe, en la mesa.- *Interculturalización de la universidad ¿Diálogo de conocimientos? Subtema: La universidad como espacio de construcción de una nueva ciudadanía,* junto a distinguidos colegas en este panel Formación docente para la atención a la diversidad, invitación que me brinda la especial ocasión, de aprender de manera directa de quienes impulsan una profunda educación intercultural latinoamericana, sobre todo, en el nivel superior, cuáles son las preguntas y respuestas de las voces que hablan de nuevas prácticas educativas interculturales, cuáles los derroteros, cuáles las fuerzas del poder que impiden avanzar en la mejor dirección y cómo poder aportar, desde nuestra propia práctica institucional, el grano de arena que haga posible seguir conformando la nueva realidad humana del *aprender a ser, a conocer y a hacer desde el aprender a convivir juntos.*

[1] Profesor investigador. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Instituto Multidisciplinario de Especialización, Oaxaca, México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Antes de indicar la lógica expositiva, si se me permite, primero justifiquemos brevemente del por qué unir en paquete dos instituciones tan dispares: En ambas instituciones tengo cierta significativa presencia: a) en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) como académico de la Facultad de FyL colaboré estrechamente en la conformación del actual modelo educativo MUM y actualmente sigo colaborando en el Programa Institucional de Formación de Académicos universitarios (PIFAU) para la implementación del Modelo; b) Por otra parte, en el Instituto Multidisciplinario de Especializaciòn (IME) además de ser uno de los docentes con los que se inició el Instituto, actualmente, de manera interina, tengo encomendada la función de supervisar las Tesis de Grado y, en general, lo que tiene que ver con la Investigación.

Esta dual experiencia (BUAP-IME) se presenta en 3 partes. I) Breve Historia de cada Institución, II) Temática reflexiva (propuesta por la Coordinación de este Evento, y III) Algunas puntualizaciones finales.

Breve Historia de cada Institución

1. Aunque de precedentes virreinales, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) como *Universidad* tiene más de 70 años (creada en 1937), como *Autónoma* casi 50 (desde1956) y como Benemérita desde 1988. Su lema *Pensar bien para vivir mejo*r (1937) orienta su compromiso de ilustración libertario-social, sobre todo, a partir de los años 70. La BUAP tiene aproximadamente 5000 académicos, 80.000 alumnos, 17 facultades, 50 licenciaturas, 7 preparatorias, 5 Centros regionales, varias licenciaturas en modalidades presencial, semiescolarizada y a distancia.
   La BUAP ha pasado por 3 grandes Modelos educativos:

- El primero modelo, Reforma Universitaria (1970-90) como *Universidad crítica, científica, democrática y popular.* Estos 4 adjetivos marcarían la ruta universitaria de esos 20 conflictivos años con una política de izquierda contra el Estado y gobiernos priístas, con un fuerte compromiso popular y con la lucha abierta por la democratización de los espacios universitarios.

En esos años la entonces UAP era vista a escala nacional como una de las universidades politizadas junto a la de Guerrero, Oaxaca y Sinaloa.

A pesar de sus conexos logros científicos y académicos, se puede decir que este primer gran Modelo Educativo BUAP privilegió lo político popular sobre lo académico, con el demérito de que sus egresados y académicos, al ser calificados como 'salidos de universidad roja y grillosa', no fácilmente pudieron tener aceptación en el mercado de trabajo.

- El segundo Modelo, Proyecto Fénix (1990-2006), para una *Universidad de Excelencia*, fue organizado como reacción al anterior modelo y prácticamente impuesto por la SEP : utilizando de manera patrimonial una parte del Escudo Universitario (Ave Fénix), el modelo difundió el mensaje de que con él la BUAP resurgía de las cenizas a donde le llevó el Modelo de Reforma Universitario. Diversos grupos universitarios y socio-empresariales de Puebla y a nivel nacional recibieron con agrado tanto el giro académico que tomaba la universidad. El Modelo ha durado más de 20 años (sigue durando) y sus efectos están presentes en las actuales estructuras universitarias y en la impronta formativa de muchas generaciones de jóvenes que salieron y de las 4 que aún tendrán que salir. Por un lado, su característica básica ha sido el reforzamiento de un modo especial de entender lo académico (sólidas infraestructuras física, administrativa y burocrática, búsqueda de certificación, relevante perfil de egreso, internacionalización, programas de becas al desempeño docente e investigativo, calidad, etc.). combinando el sistema de créditos con tendencia de no gratuidad o semiprivatizaciòn y de eliminación de formas académicas, sindicales y estudiantiles de auto organización democrática y de solidaridad social y política
- El actual tercer modelo educativo-académico, Modelo Universitario Minerva (MUM), bajo el lema rectoral *Universidad con compromiso social*, se aprueba desde 2006, aunque recién se está aplicando; Este Modelo se crea como combinatoria de los otros dos, pues se conforma con dimensión democrática

como sí lo fue el primer modelo (600 académicos participaron en su elaboración tanto para la redacción del borrador de trabajo como de su versión definitiva), y, además, surge como crítica de las antipopulares políticas neoliberales en contra del sistema educativo público tal como explícitamente aparece en el Diagnóstico, que fue la base para levantar sus principios teóricos:

> La globalización, el neoliberalismo y la sociedad del conocimiento han incidido en la organización y reorganización de la Educación Superior mexicana a través de las políticas educativas instrumentadas por el Estado y que han respondido a las exigencias de organismos educativos y económicos de nivel mundial. Estas políticas han partido de la convicción de que las IES (instituciones de Educación Superior) tienen la fuerza real de contribuir exitosamente en la preparación de profesionales e investigadores que demanda el nuevo orden mundial" …Y se pregunta el Documento Final : Qué margen de maniobra tienen hoy las IES ante esta exigencia? E inmediatamente contesta: Sería deseable la construcción de modelos educativo-académicos que, teniendo en cuenta críticamente las tendencias contemporáneas, contribuya a disminuir y revertir sus efectos nocivos-desigualdad, inequidad, y ecocidio planetario, esto es, por un lado generar alternativas de desarrollo y transformación de la sociedad, y por ello, formar profesionales e investigadores críticos/as, creativos/as, y comprometidos/as con proyectos históricos, personales y colectivos en un contexto internacional,, nacional y regional de injusticia y de cambio permanente" (BUAP,2006: Fundamentos, pág. 23).

En respuesta crítica y creadora, este modelo tiene el acrónimo TIFESIP (respectivamente: Transversalidad, Integralidad, Flexibilidad, Equidad social-de-género-étnica, Interculturalidad, Sustentabilidad-Pertinencia) y sus bases teóricas son: *Humanismo crítico* (en lo ético-filosófico), *Constructivismo sociocultural* (en lo psico-pedagógico) y *Pensamiento complejo* (en lo epistemológico). Debido a la transversalidad curricular, que atraviesa el curriculum disciplinar, se desarrolla la Formación General Universitaria (FGU), con 5 ejes transversales

que se potencian con 5 cursos base: Formación humana y social (con visible contenido intercultural), Desarrollo de habilidades TIC, Desarrollo de Habilidades PSC., Lenguas, Investigación científica, Innovación y talento emprendedor.

2. Por su parte, el privado Instituto Multidisciplinario de Especialización (IME) lleva más de un década en tierras de Oaxaca (1998), que en decir de antropólogo argentino Miguel A. Bartolomé,

> *es vasto laboratorio social donde se han experimentado múltiples formas de convivencia humana a lo largo de los siglos…El resultado contemporáneo, que demuestra el fracaso del integracionismo y la capacidad de resistencia y adaptabilidad nativas, es la presencia de casi un millón y medio de hablantes de lenguas indígenas pertenecientes a varias familias lingüísticas: tres veces màs que a principios del siglo XX* …Y más adelante sigue afirmando : *También Oaxaca es un espacio donde se registra tanto la expansión del capitalismo tardío globalizado como el predominio de la vida colectiva en el seno de comunidades campesinas, cuyas lógicas organizacionales son tan celosamente defendidas como sus fronteras territoriales. Aquí ocurren muchos de los procesos ètnicos que tienen lugar en otros ámbitos de A.Latina: Desplazamientos lingüísticos y culturales, transfiguraciones étnicas, movilizaciones etnopolíticas, confrontaciones con el Estado, migraciones transnacionales, conflictos intercomunitarios, demandas autonómicas, situaciones de etnogénesis, etc.* (Bartolomé, 2006 *Procesos interculturales*, SXXI, págs. 15-16).

Aunque tiene autorización estatal para abrir licenciaturas, actualmente el IME funciona sólo como Postgrado, con Maestrías de 4 cuatrimestres, tanto en Educación Básica (36 promociones egresadas o por egresar con más de 1000 maestros de educación básica en sus diferentes niveles y modalidades, de los cuales casi el 20% era o es bilingüe….) y en Dirección de Organizaciones (2 promociones con 25 egresados) y Doctorados, respectivamente, en Educación (4 con 14 egresados) y en Administración (0). Asimismo, cuenta con Especialidades en Docencia (1 generación). Su presen-

cia ha sido significativamente evaluada por la comunidad educativa oaxaqueña por los efectos concretos de sus programas educativos y por haber realizado 3 Congresos nacionales e internacionales e innumerables abiertos eventos educativos y culturales con destacadas personalidades educativas nacionales e internacionales. entre ellas: la Dra. Margarita Gómez Palacios (Dra. Honoris causa del IME), el Dr. Juan Delval, la Mtra. Silvia Smelkes, etc., etc.

El lema *Formación con sentido humano* sintetiza el horizonte de lo que a continuación diremos cuando al IME se refiera.

Temática reflexiva (propuesta por la Coordinación de 3er. Encuentro)

Política educativa en torno a la formación docente

1. La BUAP ha implementado 1 programa general (PIFAU: Programa Institucional de Formación de Académicos Universitarios) de formación docente, para sensibilizar y adiestrar en los contenidos del Nuevo Modelo Universitario a la totalidad de Directivos, Docentes y Administrativos. Consta de 2 subprogramas: El primero, desde 2008-9 para dar a conocer el MUM, que se ha dado ya a más de 600 maestros y algún directivo como Curso de Inducción al Modelo y, ahora, a partir de junio 2009 que inicia la aplicación del Modelo con los alumnos de Ingreso 2009 se está dando como Curso-Taller para la Formación docente para el desarrollo curricular (a más de 300 maestros del primer cuatrimestre). Además, aunque aún no opera, están diseñados en sistema de Constelaciones 3 Diplomados de diversa combinación con las 8 temáticas nucleares del MUM. En el actual periodo rectoral, ya se aprobó el proyecto de una *Escuela para la Formación Docente*.
2. En el IME, aunque no existe un programa institucional definido, sin embargo, sobre todo para el profesorado foráneo, se alerta, con minicursos de inducción y/o coloquios sobre las condiciones específicas del alumnado docente oaxaqueño, sus necesidades y su idiosincrasia cultural.

La construcción de un curriculum intercultural bilingüe para la formación docente

1. En la BUAP, a pesar de que en el MUM lo intercultural aparece programáticamente como obligada dimensión junto a equidad y a sustentabilidad, por un lado, sigue siendo una dimensión más de deseo que de realidad, pues no hay tal línea ni siquiera aparece en la lic. de Filosofía ni en las 2 Maestrías de Educación que tiene la BUAP, y por otro, lo bilingüe indígena, tampoco aparece como preocupación ni en las lic. de Lingüística ni en la de Idiomas. Sí aparece explícitamente como parte del perfil de egreso del universitario pero no se indica cómo conseguirlo ni cómo formar a los docentes para que tal perfil se logre. Tal asunto se deja al arbitrio de las Academias de las licenciaturas que funcionan en las 8 Unidades Regionales pero no hay línea operativa al respecto, esto es, sigue siendo asignatura pendiente. Sí hay que reconocer que desde el Dpto. de Servicio Social se lleva desde hace años un Programa Académico de Apoyo a Estudiantes Indígenas (PAAIE), Programa que, además de brindar especial apoyo para aquellos estudiantes indígenas con problemas académicos, gestiona becas Ford y Pronabes para alumnos destacados que asumen el compromiso de regresar a sus comunidades a iniciar proyectos de desarrollo endógeno. Asimismo el Programa propicia que el servicio social de muchos alumnos de diversas licenciaturas se realice apoyando proyectos de desarrollo que llevan a cabo las comunidades indígenas estatales.
2. En el IME, lo intercultural aparece como contenido de algunos específicos cursos que integran el Programa de Maestría de Educación básica .pero sólo el curso *Educación para diversidad* (preferentemente, conducidos por profesores bilingües) trata totalmente sobre lo intercultural e indirectamente sobre lo bilingüe. La asignatura *Experiencias de grupos de aprendizaje* es ocasión para que, aunque unos pocos días, los alumnos conozcan y se relacionen con proyectos de desarrollo de comunidades indígenas.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Retos del tratamiento pedagógico de la diversidad

1. En la BUAP: aunque existe sensibilidad de apertura a la diversidad (pues existe en la FFyL un centro de Género, y en la lic. de Filosofía en el área de ética-Polìtica se analizan temáticas sobre lo multicultural y lo intercultural y, también en la de F. de Psicología hay un centro de atención sobre la diversidad sexual, sin embargo, sigue habiendo el reto de cómo educar para la diversidad étnico-lingüístico indígena que existe en el Estado pues el censo del 2000 para Puebla, se afirmaba que había casi millón de indígenas (25 % de la población) hablando, sobre todo, nahua-totonaco-mazateco-otomí-popoloca, en especial en la Sierra Norte y en la Sierra Negra. El adjetivo *Pertinente del MUM* aún no expresa lo intercultural bilingüe, más bien se enfoca a la cuestión de *la equidad* (tanto social, de género, étnico) al defender la nueva visión de *integración social* que supera la concepción añeja de *vinculación*.
2. En el IME, la orientación pedagógica sobre la diversidad se hace como contenido de los cursos obligatorios *Bases filosóficas de la Educación*, *Pedagogía Contemporánea* y *Calidad y Pertinencia de la Educación* Moderna, Y hay un curso electivo en el 2do. cuatrimestre denominado *Educar para la Diversidad*. Aún así sigue habiendo el reto no sólo para los profesores directamente involucrados, sino para el resto del profesorado del instituto, pues recordemos que casi la mitad de los actuales alumnos del Instituto (más o menos 250) son docentes en lugares donde sus alumnos son bilingües (que con proporciones muy disímiles hablan: zapoteco, mixe, chinanteco, mixteco, mixe, triqui, huave, chontal, amuzgo, náhualt, zoque, ixcateco, etc.) y que un 20% de esos docentes son bilingües.

La lengua y la cultura en la formación docente con enfoque intercultural bilingüe

Sobre este tópico sólo una muy breve consideración: Aunque se afirme tanto en el MUM de la BUAP como en la justificación que fundó el IME que la lengua es el reservorio más profundo de lo cultural y

que la cultura es el necesario horizonte para situarse en el mundo y responder humanamente a él, sin embargo, aún no se han echado a andar proyectos específicos que fortalezca la birrelación entre lengua y cultura, sobre todo, en contextos como el poblano y el oaxaqueño.

La construcción de propuestas de postgrado en educación intercultural bilingüe

1. El IME ha visualizado mejor que la BUAP la necesidad de responder con un programa específico que cubra esta real necesidad de lo intercultural para todo futuro egresado. Por ello, el IME ha diseñado el programa *Especialidad en Educación para la Diversidad*, que ya cuenta con el aval de la SEP de Oaxaca, IEEPO; también está en trámite el aval federal para ofertarlo a nivel nacional.
   En la *Presentación,* teniendo como fondo el desafío que plantea la globalización respecto del *desarrollo de ciudadanas y ciudadanos responsables que actúen consecuentemente con unos valores centrados en la solidaridad y la justicia social, la diversidad cultural, la inclusión, el respeto al medio ambiente y la convivencia participativa y pacífica, tanto en lo local como en lo global,* entre otras varias razones, aparecen las siguientes:

   > la necesidad de rescatar valores, (…),la demanda de una escuela más humana, más crítica, participativa e inclusiva,(…) la atención a la diversidad y el reto de la globalización, la cultura de la diversidad y la lucha contra las desigualdades, (…) alternativa para dar respuesta a la diversidad, políticas de la diversidad para una educación democrática igualadora, políticas lingüísticas y educación bilingüe, y formación profesional en y para la diversidad (IME, Especialidad Educación para la Diversidad, 2009:3).

   Y más adelante se señala (pág. 4):

   > A través de la especialidad cobra valor la idea de que el desarrollo de instituciones con una orientación inclusiva es el medio más efectivo para mejorar la eficiencia en los procesos de atención a la diversidad, ya que éstos favorecen la igualdad de

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

oportunidades, proporcionan una educación más personalizada, se fomenta la participación, la solidaridad y cooperación entre los ciudadanos y se contribuye a la calidad de vida. Educar para la diversidad se encuentra en armonía con la filosofía de un sistema social y cultural plural, donde se valora la diversidad y se pretende sustentar en principios de solidaridad y de igualdad de oportunidades. Atender a la diversidad debiera ser la esencia de la sociedad, si en verdad se apuesta por el sentido de identidad.

La Presentación termina con esta indicativa reflexión:

> No hay duda de que una ciudadanía que no segrega ni excluye producirá ámbitos más sensibles y más humanos, así como nuevas generaciones tolerantes dispuestas a aceptar las diferencias. Dar respuesta a la atención a la diversidad sería así el instrumento y reflejo de una sociedad más justa y solidaria, de una sociedad de todos y para todos en igualdad y equidad.
>
> El Objetivo de la Especialidad es: *Formar profesionales competentes para diseñar, realizar y evaluar programas, proyectos de intervención innovadores, organizativos y curriculares para la atención a la diversidad capaces de liderar cambios institucionales para el desarrollo de la inclusión social, promoviendo el trabajo colaborativo para superar las barreras sociales, culturales y educativas favoreciendo así una cultura hacia la diversidad.*

El Programa se ofrece en 3 cuatrimestre con 4 cursos de 36 horas cada uno, con posibilidad de seleccionar optativa en el 2do. y 3er. cuatrimestre:

I. La formación profesional en y para la diversidad -Diversidad cultural -Políticas de la diversidad para una educación democrática igualadora -Innovación de los sistemas para atender la diversidad.
II. Diseño de programas de intervención integradora, como alternativa para dar respuesta a la diversidad. -Educación, derechos humanos y ciudadanía en sociedades plurales. -Inclusión social.- Optativas (Educación especial-Equidad y género)
III. Evaluación de programas de intervención integradora,

como alternativa para dar respuesta a la diversidad. -Multiculturalismo, diversidad e interculturalidad -Minorías y grupos vulnerables - Optativas (Educación por la paz -Educación Intercultural)

Sin embargo, como vemos, a pesar de su riqueza queda ausente una especial atención a la cuestión de lo intercultural bilingüe.

2. Por su parte, la BUAP, si quiere ser congruente con la perspectiva intercultural de su MUM, en el nuevo megaproyecto *Escuela para la Formación docente* tendrá que incluir el diseño de algún específico Diplomado si es que desea formar a sus docentes e investigadores en la defensa de lo intercultural bilingüe, esto es, si quiere que su Modelo Educativo tenga pertinencia poblana.

III. Reflexiones finales

1. Tal como lo indicábamos en el *abstract* que enviamos, *toda institución educativa hoy, por ser formadora respecto de un horizonte de humanización históricamente situado, tiene que asumirse como lugar de conformación de un nuevo orden mundial en el que las diversas tradiciones culturales, específicamente, las tradiciones latinoamericanas, no sólo sean respetadas e incluidas, sino que también sus aportes enriquezcan a una nuevo horizonte de humanización con el que oponerse al actual orden mundial explotador y depredador, impuesto por el capitalismo neoliberal en los últimos 40 años*.

   Por eso, la reflexión y práctica sobre la interculturalidad bilingüe tendría que estar en relación con otras dos dimensiones: con la equidad (social, de género y étnic) y con la sustentabilidad planetaria. Sólo así se podrá conformar un nuevo orden social que no sea el orden mundial del pensamiento único del mercado neoliberal. Un nuevo orden (desorden) mundial que hable de que *otro mundo es posible en el que quepan muchos mundos*, ese otro mundo al que alude la exigencia zapatista.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

En esto, teóricamente es muy consciente el MUM de la BUAP, aunque lo contradiga la práctica educativo-académica neoliberal que la ha marcado durante más de 20 años y que le sigue marcando. En cambio, aunque teóricamente el IME no haya desarrollado muy explícitamente la triple relación de equidad-interculturalidad-sustentabilidad, sin embargo, la práctica política de muchos de sus alumnos, afiliados a la sección 22 del SNTE y la de diversos profesores del Instituto han dejado constancia de lucha en pro de la necesaria relación entre la defensa de lo intercultural y la defensa de la equidad social, de género y de etnia.

2. El predominio del pensar neoliberal en todas las instancias de la cultura ha marcado directa o indirectamente a los diversos discursos educativos que han aparecido en los últimos 40 años. Habrá que ser muy conscientes de esta influencia y, por ello, será necesario repensar crítica y creativamente los discursos construidos en ese lapso aún aquellos que abiertamente se crearon contra el pensamiento neoliberal. El pensar y la práctica sobre lo intercultural bilingüe no puede estar ajeno a esta revisión
3. Para la construcción de ese nuevo orden (desorden) mundial es necesaria la participación del docente universitario que eduque con un nuevo horizonte. Pero para ello no basta que centre su atención en la diversidad, como pareciera indicar el título de este panel (*Formación docente para la atención a la diversidad*). Educar-se y educar-en no se logran sólo reenfocando la atención. Es obligada la relación dialéctica entre reflexión y práctica de docentes que desde lo local nacional y latinoamericano, y en comunidades de práctica que eviten 'el calco y copia' de las reflexiones progresistas nacidas en las naciones del Norte, y con sentido crítico y creativo, reviertan la inequidad, la depredación y la homogeneiza ción del capitalismo globalizador neoliberal. ¡G R A C I A S¡

Instituto insikiran/ufrr: avanços e desafios na formação de professores indígenas em roraima

Fabíola Carvalho[1]

1. Políticas Educativas em Torno da Formação de Professores Indígenas no Brasil

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi garantido aos povos indígenas brasileiros o direito a uma educação escolar diferenciada. Desde então, a legislação complementar, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9.394), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas têm fixado o direito dos povos indígenas a uma educação calcada em princípios próprios. Em 1991 a coordenação das ações educacionais em terras indígenas foi transferida da Fundação Nacional do índio (FUNAI) para o Ministério da Educação (MEC) e a execução das ações ficou sob responsabilidade dos estados e dos municípios. As ações educacionais em nível superior são mantidas pelo MEC, por meio de sua rede de universidades públicas.

O artigo 78, parágrafo II da LDBEN, afirma que é responsabilidade da União assegurar às sociedades indígenas o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e

[1] Docente. Universidad Federal De Roraima. República de Brasil.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

demais sociedades indígenas e não indígenas. O referencial para a Implantação de Programas de Formação de Professores Indígenas nos Sistemas Estaduais de Ensino/2001 fixa a necessidade de se elaborarem "propostas de formação continuada e a Licenciatura Plena em nível superior na especialidade da educação intercultural bilíngüe.

O MEC é o órgão que gerencia os recursos financeiros das universidades federais brasileiras. Hoje ainda não existe no Brasil uma política pública efetiva para financiar a manutenção dos cursos de formação de professores nessas universidades. Tal financiamento vem sendo feito através de um edital específico de apóio às Licenciaturas Indígenas (Programa de Incentivo às Licenciaturas Indígenas, PROLIND). A Licenciatura Intercultural, criada em 2001 na UFRR, foi o primeiro curso de formação de professores indígenas em uma universidade federal no Brasil. Hoje no Brasil já existem outras universidades federais oferecendo cursos de formação para professores indígenas.

Nesse sentido, é necessário que em nível institucional, municípios, estados e União se comprometam com a criação de políticas públicas efetivas e contínuas que sejam capazes de dar suporte à formação aos cidadãos indígenas de uma perspectiva que valoriza suas tradições étnicas. Trata-se de uma estratégia de desenvolvimento regional que valoriza a diversidade como riqueza maior de uma sociedade.

Para tanto faz-se necessário que o MEC crie no organograma da Secretaria de Ensino Superior SeSU/MEC um espaço destinado a focar as ações em educação escolar indígena em que haja investimentos em fluxo contínuo, e não por meio de editais abertos de tempos em tempos, conforme os desígnios dos gestores de ocasião. Ademais, o estado de Roraima e o município de Boa Vista têm que assumir seus papéis institucionais, fixados em lei, e garantir condições para a formação dos mais de mil professores indígenas que atuam nas escolas das comunidades de Roraima.

É papel da UFRR transformar a experiências de gestão e da proposta pedagógica em aprendizagem que pode transformar

uma universidade em um espaço efetivo de diversidade e de aprendizagem intercultural, em que os saberes acadêmicos e locais se mesclam e se reforçam mutuamente. E aos povos indígenas, cabe continuar a luta em favor de uma educação inclusiva e significativa para os seus projetos de vida

2. A Construção do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura Intercultural/UFRR

A proposta de formação pedagógica da Licenciatura Intercultural foi construída ao longo de muito dialógo e discussão em várias oficinas realizadas nas comunidades indígenas e em Boa Vista. A formação dos professores era e ainda é uma das grandes preocupações das comunidades indígenas de Roraima, que lutam por isso a fim de que seus próprios membros possam participar da busca de soluções para os projetos de autonomia das comunidades. Nesse sentido, o Núcleo Insikiran foi criado em 2001 como um instrumento de fortalecimento tanto do processo de formação dos povos indígenas, quanto da UFRR, que é uma universidade periférica e sem tradição na produção de pensamento de qualidade, senão também e do ensino superior no Brasil.

Após ter sido apresentada uma solicitação pela Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR), a UFRR montou uma uma comissão interinstitucional para elaborar a proposta do Núcleo de Formação Superior Indígena e dos cursos de "Licenciaturas Indígenas", composta, além da UFRR, pela FUNAI, Núcleo de Educação Indígena (NEI), OPIR, Conselho Indígena de Roraima (CIR), Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (OMIR) e Associação dos Povos Indígenas de Roraima (APIRR). Para formatar o curso foram realizados diversos eventos, que contaram com a participação de todos os setores envolvidos e com assessores de outras universidades brasileiras.

Em julho de 2001, o Conselho de Ensino, Pesquisa e extensão, CEPE, aprovou o Projeto do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena e seu regimento. Em dezembro do mesmo ano, com a aprovação do Projeto no Conselho Universitário, CUNI, instância máxima da UFRR,

concretizou-se a construção de um espaço institucional voltado para a discussão das questões indígenas no meio acadêmico.

Após a implantação do Núcleo Insikiran como um espaço institucional voltado para a discussão das questões indígenas na UFRR e para a formação desses povos em nível superior, deu-se início ao processo de discussão do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura Intercultural, principal ação do Insikiran.

Dessa forma, a Licenciatura Intercultural resulta tanto das conquistas do movimento indígena de Roraima quanto da atitude responsável de setores governamentais que têm assumido o compromisso de cumprir a legislação vigente, de fortalecer as lutas indígenas e de democratizar e colaborar com os avanços do ensino superior no Brasil. É um esforço para construir um diálogo de respeito em torno do reconhecimento do valor da cultura indígena e da redefinição das áreas e dos campos tradicionais de conhecimento e, por extensão, de uma reflexão sobre o papel da universidade pública.

A Licenciatura Intercultural é um curso regular focado na formação em nível de terceiro grau de professores indígenas dos povos macuxi, wapichana, taurepang, ingarikó, ye'kuan e wai-wai. Tem duração de 4,5 anos e uma carga horária total de 3.952 horas, e se estrutura conforme o quadro abaixo:

Figura 1. Carga horária total das atividades regulares da Licenciatura Intercultural/UFRR

Atividades		Carga horária	Periodo	Objetivo
Aulas Aulas	Aulas Presenciais 2304 h/a	2.624 h/a 2.624 h/a	(Janeiro-Fevereiro Julho – Agosto) Cada semestre= 2 temas contextuais = 36 dias x 8 h/a = 288 h/a 1 tema contextual =18 dias x 8 h/a=144 h/a (horário aulas: 08:00 às 12:00 - 14:00 às 17:00; Um dia 8 hora aula de 50 minutos)	1) auto-avaliação do aluno 2) Avaliação feita pelos formadores
	Aulas nos Encontros Pedagógicos nas comunidades indígenas 320 h/a		(maio/novembro) 2 temas contextuais = 5 dias= 40 h/a c/ semestre x 8 semestres = 320 h/a.	1) auto-avaliação do aluno + 2) Avaliação feita pelos formadores Total carga horária 1 semestre= 288+40= 328 h/a
Prática de Pesquisa como componente curricular		400 h/a	(março-junho; setembro-dezembro) Período de pesquisa nas comunidades: 50 h/a cada semestre x 8 semestres = 400 h/a	Relatórios de pesquisa e atividades a ser entregue cada semestre: 1) no encontro pedagógico nas comunidades 2) no final do semestre (ou Trabalho final de Tema Contextual)

Figura 1. Carga horária total das atividades regulares da Licenciatura Intercultural/UFRR			
Atividades	**Carga horária**	**Periodo**	**Objetivo**
Atividades acadêmico-científico-culturais	200 h/a	(final de fevereiro e final de agosto) Os alunos realizam um seminário depois de cada etapa de aulas presenciais= 4 dias c/ semestre com total de 25h/a x 8 semestres	1) Relatórios e trabalhos em grupo + 2) apresentações das discussões e plenária
Estágio Curricular Supervisionado	400 h/a	a) Para estudante que atua como professor em sala de aula: 200 h/a. b) Para estudante que não está em sala de aula: 400 h/a. c) Estágios 1, 2, 3 e 4 = 50 ou 100 h/a cada fase.	Estágio 1 Estágio 2 Estágio 3 Estágio 4
Trabalho Final de Curso	328 h/a	(último semestre:9° semestre) Equivalente 328 h/a	1) Trabalho Final do Curso (produção livre: monografia, peça de teatro, material didático, projetos especiais, etc.) 2) Defesa do Trabalho Final de curso (apresentação)
Carga Horária Total	3.952 h/a	Os alunos que estão em sala de aula no estágio Terão carga horária total de 3.752 h/a	

O curso visa: a) a propiciar a busca de alternativas para a montagem dos currículos das escolas indígenas e para a melhoria de suas práticas pedagógicas; b) estruturar na UFRR um espaço de criação cultural e de produção de conhecimentos interculturais e transdisciplinares; c) construir, junto com professores indígenas, ferramentas para que possam ser agentes ativos na defesa ao direito de seus territórios e de seus conhecimentos, d) fortalecer a manifestação de práticas sociais, políticas e culturais, e) desenvolver a compreensão da importância do domínio das línguas indígenas e portuguesa e f) do ensino bilíngüe.

A proposta pedagógica da Licenciatura Intercultural foi concebida sob o modelo de temas contextuais, que foram montados a partir do diagnóstico partilhado feito sobre as comunidades indígenas de Roraima. Assim, foram definidos três princípios estruturadores da proposta: interculturalidade, transdisciplinaridade e dialogia social, e uma ferramenta, a formação pela pesquisa.

A formação pela pesquisa apresenta-se como uma ferramenta de construção de conhecimento durante o processo de formação. Ao final de cada Etapa de Estudos Presenciais (Janeiro-Fevereiro, Julho-Agosto), os professores indígenas em formação voltam para suas comunidades com um trabalho de pesquisa gerado a partir das discussões dos temas contextuais cursados na etapa. Essa é uma ferramenta importante para a formação de uma mentalidade científica.

A Licenciatura Intercultural visa, por fim, a propiciar uma formação para que os professores indígenas possam investigar e refletir sobre a situação e as condições históricas de suas comunidades e de seus povos e que, a partir disso, possam contribuir de forma mais consciente com o desenvolvimento de suas comunidades. Desse modo, busca tanto valorizar os conhecimentos locais e tradicionais dos povos indígenas, quanto os conhecimentos tidos como necessários para que os povos indígenas possam ter êxito em seus projetos de sustentabilidade. Daí a importância da interculturalidade como princípio.

A proposta curricular do curso se estrutura em Temas Contextuais de caráter flexível, para que sejam progressivamente enriquecidos pelas pesquisas. Nos dois primeiros anos do curso, os alunos têm a Formação Pedagógica Específica, FPE's. Os temas desse núcleo de

estudos comum discutem os Fundamentos Pedagógicos e Legais da Educação Escolar Indígena e a implementação de modelos de currículo e de gestão escolar diferenciados nas escolas indígenas. O objetivo das FPE's é o de construir estratégias para que o professor indígena possa conhecer os fundamentos da educação escolar indígena e dominar os princípios da educação escolar, bem com, lidar com as questões especificas da gestão escolar e do processo de formação.

A partir do terceiro ano do curso o aluno faz a opção por uma das três áreas de habilitação, que se entrelaçam, complementam e reforçam. As discussões feitas nas diferentes áreas discutem os problemas a partir de uma perspectiva que contempla tanto os conhecimentos tradicionais das comunidades quanto os conhecimentos científicos. A teoria e a prática pedagógica estão integradas ao longo de todo o período de formação do cursista. Assim, as atividades de formação privilegiam a construção de conhecimentos pelo viés da transdisciplinade e da investigação da realidade histórico-social das comunidades indígenas.

Figura 2. Temas Contextuais da Licenciatura Intercultural.

Fundamentos pedagógicos específicos	Ciências sociais	Comunicação e artes	Ciências da natureza
Fundamentos Legais da Educação Escolar Indígena	Povos Indígenas nas Américas	Descrição e Documentação de Línguas	Conceitos em Ciências I
Fundamentos Pedagógicos da Educação Escolar Indígena	Povos Indígenas no Brasil	Linguagem e Construção da Identidade	Ciência e Diversidade
Sistema de Ensino e Gestão Escolar Indígena	Povos Indígenas em Roraima	Arte, Cultura e Sociedade	Conceitos em Ciências II
Formação de Professores Indígenas	Os Novos Projetos Econômicos em Terras Indígenas	Dialogia e Construção Social das Linguagens	Fenômenos Naturais

Figura 2. Temas Contextuais da Licenciatura Intercultural.			
Fundamentos pedagógicos específicos	**Ciências sociais**	**Comunicação e artes**	**Ciências da natureza**
Material Didático I, Cultura	Qualidade de Vida: Meio Ambiente	Criação Artística I	Uso do Meio e Qualidade de Vida
Identidade e Educação (introdutório à área de Ciências Sociais)	Qualidade de Vida: Saúde	Criação Artística II	Saúde e Qualidade de Vida
Diversidade de Línguas e Políticas Lingüísticas (introdutório à área de Comunicação e Artes)	A elaboração e Produção de Material Didático na Área de Ciências Sociais	Material Didático II	Ciência e Tecnologia
Meio Ambiente e Qualidade de Vida (introdutório à área de Ciências da Natureza).			Material Educativo II

3. Desafios da Educação Intercultural em Roraima

A conquista dos movimentos indígenas por um modelo de educação mais condizente com a realidade das comunidades indígenas de Roraima é notável desde a década de 70. As muitas assembléias indígenas ocorridas nesse período reivindicavam uma educação escolar que contemplasse a cultura indígena e que garantisse ao índio a possibilidade de falar a sua própria língua.

Os principais obstáculos encontrados para implementação de propostas como a do atual Instituto Insikiran e da Licenciatura Intercultural foram enfrentados em razão de que a sociedade

roraimense e a UFRR são caracterizadas historicamente pelos discursos e atitudes anti-indígenas. Para romper com essa barreira histórica, foi necessária a junção de esforços do movimento indígena e de profissionais de determinados setores da administração da UFRR e do contexto geral. Do ponto de vista legal, a proposta sofre questionamentos jurídicos de setores da sociedade, que considera um privilégio a abertura de vagas específicas para indígenas na Licenciatura Intercultural e em outros cursos da UFRR.

Outro aspecto que deve ser ressaltado diz respeito ao aspecto da formação da equipe de docentes da Licenciatura Intercultural. Somos uma equipe multidisciplinar, o que por uma lado enriquece muito a discussão e por outro, muitas vezes, dificulta a construção de uma proposta pedagógica inovadora, que requer compromisso e formação contínua. O entendimento e a discussão sobre as diferentes dimensões da interculturalidade e sobre os reais alcances da transdisciplinadade nos temas contextuais devem ser aprofundados sempre, e o diálogo de uma equipe multidisciplinar nem sempre é fácil. Também não se pode deixar de lembrar que há professores indígenas que defendem uma educação "igual à do branco" para suas escolas e comunidades.

Outro forte obstáculo ao fortalecimento da educação intercultural em Roraima é de ordem econômica e legal. Para se ter uma idéia, o Ministério da Educação dispõe de uma estrutura pouco estruturada em seu organograma voltada para dar suporte á educação superior indígena e, assim, o financiamento das ações é feita de forma intermitente, por meio de editais como o Programa de Apoio às Licenciaturas Indígenas, PROLIND. Lançado em 2005, o PROLIND não teve desdobramentos em 2006 e 2007, ficando a educação superior dependente de barganha com setores do MEC. Do mesmo, o Governo do Estado de Roraima não cumpre seus compromissos estabelecidos por meio de convênio e, desse modo, não apóia a formação dos professores que atuam em seus quadros.

Esse quadro gera a necessidade de que sejam aprofundadas as estruturas institucionais em nível local, UFRR e Governo do Estado, nacionais, MEC e SECAD, e mesmo internacionais, a fim de dar garantia aos direitos das populações indígenas brasileiras. É

necessário que todas essas esferas possam cumprir cada vez melhor as suas atribuições.

A expectativa é a de que a ação do Instituto Insikiran continue a abalar a estrutura da universidade brasileira, tanto por seu aspecto administrativo quanto pelo tipo de formação técnica e formal, que se contenta, as mais das vezes, com a mera reprodução de conhecimentos. Ademais, a presença indígena na UFRR será fundamental para que ocorra uma mudança dos saberes que circulam no meio acadêmico.

Espera-se que a formação dos professores indígenas na Licenciatura Intercultural possa gerar, a longo prazo, mudanças positivas na qualidade da educação ofertada no contexto das comunidades indígenas, tal como vem ocorrendo desde 2003, quando se iniciou o processo de formação no curso. Acreditamos que no futuro vão ocorrer mudanças mais amplas na rede de educação formal como um todo e que essas mudanças poderão criar condições para a democratização e melhoria de qualidade da educação de Roraima. O desafio real é ir ampliando as possibilidades de formação das sociedades indígenas a partir de uma perspectiva de desenvolvimento humano e comunitário.

4. A Discussão sobre a Língua e a Cultura na Formação de Professores com Enfoque Intercultural Bilíngue

A discussão sobre língua e cultura na Licenciatura Intercultural se inicia já durante o processo seletivo é diferenciado e específico para professores indígenas que se estrutura em três fases. Na primeira, o candidato é avaliado por meio de um texto escrito, cuja temática trata de problemáticas indígenas, o qual pode ser redigido em português ou numa das línguas indígenas: macuxi, wapichana, taurepang, ingaricó, wai-wai e ye'kuana. Na segunda fase é realizada uma entrevista, que também pode ser feita em uma das línguas acima descritas, na qual se avalia a atitude do professor em relação às questões de efetivação de um modelo de educação escolar diferenciado. Na última fase do processo, faz-se uma avaliação curricular na qual são consideradas todas as

participações em eventos científicos e políticos, além é claro de sua experiência na educação escolar indígena. Dessa forma, temos tentado selecionar prioritariamente professores indígenas falantes de suas línguas, que desenvolvam projetos pedagógicos refletindo sobre a questão da língua e da cultura em suas comunidades e, acima de tudo, preocupados com a questão da valorização cultural.

Quanto ao fortalecimento das línguas e das culturas indígenas, as discussões na área de comunicação e artes realizam estudos sobre a situação sócio-lingüística das comunidades envolvidas e a investigação sobre as práticas e as produções culturais indígenas. Desse modo, a Licenciatura Intercultural contribui para que a diversidade de línguas de Roraima seja valorizada. Além das línguas indígenas e da portuguesa, em algumas comunidades ainda se fala o espanhol e o inglês, pela proximidade com a Guiana Inglesa e a Venezuela.

Na área de Ciências da Natureza temos construído uma discussão que tenta aprofundar o debate sobre a relação entre a perda da biodiversidade e a perda das línguas nas comunidades indígenas de Roraima. Tal debate tem gerado discussões amplas na tentativa de buscar construir um ambiente educativo mais reflexivo e criativo para o ensino da área no contexto intercultural aí presente. Temos discutido a cerca da necessidade de criação de materiais educativos que reflitam os problemas locais.

A despeito do caráter provisório, algumas estratégias foram traçadas para uma política de fortalecimento das línguas indígenas: a) refletir e investigar com organizações, lideranças e comunidades sobre a situação das línguas indígenas nas comunidades e o interesse destas na sua revitalização; b) realizar pesquisas visando a diagnosticar o número de falantes nas comunidades; c) promover eventos culturais, como festivais de canto e de narrativas indígenas; d) produzir material informativo para minimizar o perigo de perdas irreparáveis de conhecimentos próprios, como as rezas em língua indígena, que protegem de doenças, penúrias, etc.; e) realizar cursos de imersão lingüística: professor não falante permanece por um período numa comunidade que utiliza a língua materna na comunicação cotidiana; f) ofertar cursos intensivos de línguas indígenas para atender aos

casos de professores não falantes; g) produzir material em línguas indígenas durante o processo de formação.

A área de Ciências Sociais procura valorizar as línguas indígenas fazendo uma reflexão sobre o processo histórico vivido pelos povos indígenas de Roraima, por meio da promoção da produção escrita dos cursistas e da pesquisa de campo sobre a realidade das comunidades, mas também da "tradução" de textos de interesse das populações indígenas, dentre outras possibilidades.

A formação no curso tem o objetivo de construir um instrumental metodológico e técnico que possibilita contribuir para dinamizar a discussão e o aprofundamento do uso da língua materna (oral e escrita) nas escolas e nas comunidades. O enfoque sócio-interacionista fortalece a produção de materiais didáticos e pára-didáticos em língua indígena.

Outra modalidade de formação e de discussão da língua e da cultura no curso se dá por meio do estágio Curricular Supervisionado, ECS, realizado nas próprias escolas indígenas em que os professores atuam. Durante o terceiro e o quarto anos de formação, os estudantes executam projetos de levantamento, discussão e intervenção na realidade escolar-comunitária. Tal estágio se estrutura em quatro fases: na primeira, o estudante realiza um diagnóstico da situação educacional da escola; na segunda, a partir do diagnóstico, elabora uma proposta pedagógica de intervenção; na terceira desenvolve as atividades delineadas no projeto de intervenção e, na quarta, o professor sistematiza o processo e faz a avaliação final.

A prática docente do ECS indígena é feita na escola – comunidade e abrange várias dimensões pedagógicas: organizacional, profissional e social. Procura-se, dessa forma, propiciar ao refletir e interpretar realidade da escola, da comunidade e de sua atuação profissional, enquanto liderança na comunidade. A realização do estágio Curricular por professores indígenas das diferentes áreas de habiltação tem originado um número interessante de Trabalhos de Conclusão de Curso sobre a necessidade de valorização e fortalecimento das línguas indígenas, da cultura e da identidade.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

5. A Construção de Propostas de Pós-Graduação em Educação Intercultural Bilíngue

A experiência do Núcleo Insikiran é bastante inovadora na educação pública superior brasileira em razão da proposta de formação pedagógica cidadã e intercultural que põe em prática. Trata-se de um tipo de experiência administrativa e pedagógica que requer articulação e compromisso pessoal dos profissionais e dos estudantes que atuam no desenvolvimento da proposta, senão também compromisso institucional-administrativo, por parte dos órgãos intervenientes.

Nesse sentido, já temos novas demandas de formação dos povos indígenas de Roraima. Recentemente o Instituto Insikiran construiu um novo curso de formação específico para os indígenas de Roraima: a Gestão Ambiental. Tal curso estará selecionando a primeira turma em janeiro de 2010. E já existe, também em nível de graduação, a demanda por um curso de formação em saúde para os povos indígenas, mas esse ainda está em fase de discussão.

No que se refere à formação de profissionais indígenas em nível de pós-graduação, no Brasil a discussão ainda encontra-se em estágio muito inicial. No Instituto Insikiran já existe a demanda dos alunos da Licenciatura Intercultural por cursos de mestrado para dar continuidade à formação dos professores indígenas, mas ainda estamos em processo de discussão para elaboração dessa proposta. Ainda temos um número muito pequeno de ex-alunos estudando em cursos de pós-graduação: três professores indígenas cursando a Especialização em Etnodesenvolvimento do NHUSA e um ex-aluno cursando o mestrado na PUC em São Paulo.

Vale ressaltar ainda que o Insikiran tem participado das discussões da Universidade Indígena Intercultural e que os ex-alunos da Licenciatura Intercultural participarão do processo seletivo para especialização no ano que vem. Existe também uma discussão em torno da UFRR sediar uma especialização com a UII aqui no Brasil. De todo modo, a discussão ainda é inicial e ainda não temos ações concretas de formação em pós-graduação para professores indígenas.

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Panel 5
Experiencias de las universidades interculturales en México: Balance y perspectivas

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Universidad Intercultural del estado de México: Educación superior para el diálogo intercultural y el desarrollo regional de los pueblos indígenas en el estado de México (2008-2009)

José Francisco Monroy Gaytán[1]
David García Ruíz[2]

Introducción

La Universidad Intercultural del Estado de México tiene entre sus funciones sustantivas las propias de toda Institución de Educación Superior, con una innovación educativa: el Modelo de Educación Intercultural. El propósito es el de impartir el conocimiento universal, llevándolo a las comunidades, a través de los estudiantes, para enriquecerlo y cristalizar en el contexto local, con base en su realidad particular, la realización de dicho conocimiento, en un diálogo entre el conocimiento y los saberes propios de cada comunidad. De allí que la metodología que se sigue es la de Investigación Participante, que implica para la sistematización de saberes en y desde la comunidad; y la Investigación Acción, desde la creación del conocimiento de manera conjunta con la comunidad, involucrándola en la acción para la transformación de la realidad. Sin embargo, su nacimiento es producto de un proceso histórico que ha transformado a México como Nación y Estado.

[1] José Francisco Monroy Gaytán. Rector de la Universidad Intercultural del Estado de México, miembro del Sistema Nacional de Investigadores y profesor-investigador de la Facultad de Geografía en la Universidad Autónoma del Estado de México. fmonroyg2001@yahoo.com

[2] David García Ruíz. Editor, periodista y poeta náhuatl. Responsable del Programa de Coordinación Académica de la UIEM. uiemex@gmail.com

La Reforma Institucional que se llevó a cabo de 1994 a la fecha en México, ha establecido una nueva política del Estado con los pueblos indígenas, para garantizar el desarrollo gradual de los instrumentos del Estado que se requieren para la transformación de la sociedad mexicana en una sociedad multicultural. Los logros concertados en esta materia se enmarcan en los procesos de la Consulta Nacional sobre Pueblos Indígenas, Políticas Públicas y Reforma Institucional y el debate sobre el tema, en el seno del Congreso de la Unión. Dicha consulta realizada en el año 2002, a solicitud de los pueblos y organizaciones, obtuvo propuestas de los pueblos, comunidades y organizaciones indígenas que permitieron revisar, definir y operar nuevas políticas públicas y acciones de gobierno que impulsaran una nueva institucionalidad integral y la reforma del Estado mexicano en un Estado pluricultural; avanzar hacia el establecimiento de la nueva relación de los pueblos y comunidades indígenas con el Estado y el conjunto de la sociedad, reconociendo a los pueblos indígenas y sus derechos. En dicho proceso, las tres demandas de mayor interés a los pueblos indígenas de México fueron los temas de salud, derecho, cultura y educación.

Después de terminar el proceso de consulta, se inició la etapa legislativa, que consistió en elaborar las reformas legales del Instituto que abrirán la fase de transición hacia la construcción de una nueva misión institucional. Como resultado, se estructuró una propuesta para la creación de un Consejo Federal y la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, aprobada por la Cámara de Senadores en el año 2002. El entonces presidente de la República en el periodo 2000-2006, en atención a la demanda social y política de atención a los pueblos indígenas, envió la iniciativa de reforma constitucional elaborada por la Cocopa al Congreso de la Unión, por lo que fue reformada la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, específicamente los artículos 1º, 2º, 4º, 18 y 115.

Dicha reforma dio lugar a cambios importantes en la relación del Estado, los pueblos y comunidades indígenas y la sociedad nacional, en virtud de que:

- Reiteró el reconocimiento a la pluriculturalidad de la Nación.

- Reconoció el derecho de los pueblos y comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para decidir sus formas internas de convivencia y organización.
- Estableció que el derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional y que el reconocimiento de los pueblos y comunidades indígenas se hará en las constituciones y leyes de las entidades federativas.
- Estableció el derecho de los indígenas, en lo individual y en lo colectivo, a tener acceso pleno a la jurisdicción del Estado.
- Previó que la Federación, los Estados y los Municipios deberán establecer las instituciones y determinar las políticas necesarias a efecto de garantizar la vigencia de los derechos de los indígenas y el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades.
- Determinó, las obligaciones que, para abatir las carencias de las comunidades, tienen las autoridades federales, estatales y municipales.
- Previó que la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, las legislaturas de las entidades federativas y los ayuntamientos, en el ámbito de sus respectivas competencias, establecerán las partidas específicas destinadas al cumplimiento de estas obligaciones en los presupuestos de egresos que aprueben, así como las formas y procedimientos para que las comunidades participen en el ejercicio y vigilancia de las mismas.

Con posterioridad a la reforma constitucional, el Congreso de la Unión inició el proceso de adecuación legislativa que dio lugar a modificaciones de diversos ordenamientos ya existentes y a la emisión de nuevas leyes y el marco normativo, regulatorio y de planeación vigente, que permitieron la creación de instituciones y programas pertinentes a las obligaciones del Estado en la atención a las demandas y necesidades de los pueblos indígenas.

Como consecuencia de las reformas constitucionales, se establecieron leyes reglamentarias que permiten la creación de instituciones como la CDI y el Inali, para impulsar el desarrollo de los pueblos indígenas y la diversidad lingüística de México. Sin embargo, es la

educación pública el espacio de formación de la ciudadanía, donde el Estado mexicano interviene decididamente desde un nuevo enfoque con la creación la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP.

La concurrencia de atribuciones y competencias del gobierno federal por ampliar las oportunidades de los jóvenes indígenas, y el compromiso del gobierno del estado de México por impulsar a los pueblos originarios —y migrantes— han hecho posible el nacimiento y desarrollo de la Universidad Intercultural del Estado de México, cuya primera unidad académica se localizó en el municipio indígena de San Felipe del Progreso, corazón del pueblo mazahua.

Avances institucionales en materia de atención a la diversidad. Programa de educación superior universitaria: obras y acciones relevantes, 2004-2005 a 2008-2009

Los mexicanos y los mexiquenses obtienen un logro histórico en el cumplimiento de la legislación federal (Constitución Federal, Ley de Derechos Lingüísticos, Constitución Estatal) en materia de desarrollo regional de los pueblos y comunidades indígenas y acceso a los servicios de educación, al incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural y la educación superior, con la apertura de la UIEM en la región mazahua-otomí, donde habitan 30% de los indígenas del estado de México. El 10 de diciembre del 2003 se crea por Decreto la primera Universidad Intercultural en México; el 1 de marzo del 2004 comienza operaciones en San Felipe del Progreso, y actividades docentes el 6 de septiembre del 2004 con la apertura del primer ciclo escolar, y la oferta educativa de tres licenciaturas: Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable, Comunicación Intercultural. Para el 2009 habían egresado dos generaciones.

Desde su creación, la UIEM ha tenido significativos avances en materia de infraestructura y equipamiento que han permitido ofrecer un digno espacio educativo a las nuevas generaciones de estudiantes de primer ingreso. Así en el 2008 se inauguró la primera Unidad de Docencia, y en el 2009 se construyó el edificio "El Caracol". En

infraestructura, actualmente se cuenta con un edificio de docencia, dos laboratorios de cómputo con acceso a Internet, una cabina de radio y televisión, aulas de docencia, y áreas académicas y de apoyo administrativo equipadas con mobiliario y equipo informático adecuado para el desarrollo de las actividades sustantivas de la UIEM. Sin embargo, consideramos de la mayor relevancia, por ser un asunto vital para los pueblos indígenas, el Proyecto de Creación de la Licenciatura en Salud Intercultural, que amplía significativamente la oferta educativa de la UIEM.

Significado de la experiencia formativa para las comunidades y evidencias del impacto del programa(s) en el desarrollo regional. Oferta educativa de la UIEM: cobertura y calidad educativa con pertinencia etnolingüística para los pueblos indígenas

En el 2009 se amplió la oferta educativa con la creación de la Licenciatura en Salud Intercultural, que ofrece una respuesta innovadora a un diagnóstico lamentablemente común en otras regiones indígenas. En los municipios con presencia indígena del estado de México se presentan las tasas más altas de mortalidad infantil y de violencia contra la mujer, así como enfermedades de la pobreza y crónico-degenerativas que sería prevenibles y deberían ser adecuadamente atendidas, de no ser la insuficiente capacitación y organización de las comunidades indígenas y la población rural de muy alta y alta marginación, así como la población urbana marginada, en donde la cobertura de servicios de salud y la presencia institucional ha sido escasa o incluso nula, e ineficaz al no ser pertinente a las particularidades culturales y lingüísticas de la población atendida. A la vez, se observa la creciente pérdida de vigencia de los esfuerzos realizados en otras épocas por instituciones como IMSS-Coplamar y el INI (ahora CDI), debido a diversos factores; entre ellos encontramos que gran parte de los médicos tradicionales han entrado a edades mayores o desaparecido sin necesariamente ampliar o socializar de manera desarrollada sus saberes, que en un sentido estricto deberían considerarse un bien público, y también influye la migración de los jóvenes en las comunidades indígenas, así como la catastrófica intervención

gubernamental en el horizonte demográfico de los pueblos indígenas y las zonas rurales, a través de las políticas públicas de planificación familiar y restricción de la natalidad, lo que se aúna a la falta de una adecuada inversión pública que garantice la cobertura y el acceso a la salud, conforme a los derechos y obligaciones constitucionales.

A la contracción de los servicios tradicionales en salud se suma el haberse ampliado el déficit de atención oficial (que en la macro región norte, mayormente indígena, puede llegar a considerarse de hasta 80,000 habitantes por una cama hospitalaria) y como consecuencias de la crisis estructural generalizada se reportan porcentajes altos de población en situación de pobreza alimentaria, por ejemplo en San José del Rincón 57.55% la padece y en San Felipe del Progreso 54.89%. Aparece en el escenario un incremento importante de los actos de violencia contra la mujer, paradójicamente, siendo que es ésta la que aún con escases de recursos y cruzando situaciones conflictivas mantiene en pie lo que queda de la prácticas tradicionales de salud a nivel familiar y comunitario.

De las experiencias descritas en los antecedentes del presente proyecto, surgieron la conceptualización tanto de "promotoras de salud", "parteras empíricas" y "médicos tradicionales" en sus diferentes variables, prácticas que ahora podríamos integrar bajo uno más amplio que considere el diálogo del Estado con los pueblos indígenas: Salud Intercultural. Se hace entonces necesario consolidar y ampliar de manera contundente la función de la mujer indígena en la delicada y vital labor que realiza en el manejo de las situaciones de salud en sus comunidades y regiones de origen.

Como parte de un plan mayor que logre disminuir la incidencia de padecimientos en el nivel primario, que además de significar un importante ahorro presupuestal en los sobresaturados organismos oficiales de atención a la salud para población abierta, también resignifique y —haciendo elemental justicia— dote a la mujer de mejores herramientas de trabajo para, en su caso, consolidar y ampliar las oportunidades de ejercer los atributos de guardianas de la vida y la salud. Adicionalmente a la creación de la nueva carrera en Salud Intercultural, proponemos la construcción de un hospital-escuela que además de cumplir con la normatividad en materia de

formación de profesionales para la salud, atienda integralmente la salud de las comunidades indígenas de la región con pertinencia cultural en la primera Clínica de Salud Intercultural en México y América Latina.

El plan mayor implica la estructuración de un sistema de salud, manejado por los egresados o egresadas, de tal manera que a partir de las acciones de las promotoras a nivel familiar, grupal o comunitario se implementen centros comunitarios de la mujer, que constituyan una red integral de servicios, que a su vez tendría dentro de sus apoyos el centro de salud intercultural universitario.

La problemática la constituye en gran parte la incapacidad de dar cobertura con servicios de salud convencionales al total de la población indígena de las comunidades del estado de México, así como una creciente descomposición del tejido social. Las necesidades son formar sujetos sociales que funcionen como los agentes de organismos comunitarios capaces de introducir en las prácticas cotidianas de los miembros de cualquier familia indígena y/o rural las acciones necesarias para el estado de salud, en forma integral (bio-psico-social). Cabe mencionar que desde los diplomados hasta el nivel profesional —que integran la oferta educativa en Salud Intercultural— las personas que se integren a este proceso estarán durante su formación en constante contacto y práctica con la población de sus comunidades y regiones enseñando y consolidando las enseñanzas de salud elementales que contribuirán a solucionar la problemática actual.

Logros, limitaciones y obstáculos en el desarrollo de la experiencia. Principales desafíos de la UIEM para el desarrollo de los pueblos indígenas en el contexto del estado de México

En la UIEM las actividades académicas se desarrollaron y de 2004 a 2008 la matrícula de primer ingreso se incrementó en más de 100%, así como 30% la oferta educativa; además, comenzó la construcción del edificio "El Caracol".

En el presente ejercicio se obtuvieron recursos adicionales al presupuesto dentro de los Fondos de Apoyo a la Infraestructura y para

la Consolidación de las Universidades Interculturales CDI-SEP. Sin embargo, se requieren mayores aportaciones del Gobierno Federal y del Gobierno Estatal, para consolidar a la UIEM, con la oferta de nuevos servicios, la ampliación de la infraestructura e incremento en gastos de operación, a fin de responder al reto de abatir el déficit de absorción e incrementar la cobertura de educación superior, con una oferta educativa de calidad y pertinencia lingüística con enfoque intercultural para los pueblos, comunidades y personas indígenas del estado de México.

Con una matrícula actual de 626 jóvenes, de los que 309 son hablantes de lenguas indígenas, la UIEM atiende aproximadamente a -1% de los jóvenes indígenas en edad de cursar estudios universitarios, de una población indígena total de 810,311 personas indígenas en el estado de México. Por ello, es prioritario atender los municipios conurbados a la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, donde reside 60% de la población indígena del estado de México, por lo que es necesario ofrecer nuevos servicios con la creación de la Unidad de Estudios Superiores de la UIEM en la Región Oriente-Texcoco.

Retos y perspectivas a futuro. Prospectiva 2009-2010 a 2010-2011

- Avanzar en las etapas constructivas y el desarrollo de actividades académicas de la UIEM, en San Felipe del Progreso.
- Construir la Clínica de Salud Intercultural, primera en su tipo en México y que servirá como hospital-escuela para estudiantes de la UIEM. Ampliar y reproducir el proyecto piloto de enseñanza de la asignatura estatal en Lengua y Cultura Indígena Mazahua modalidad telesecundaria, a la modalidad secundaria general, y en ambas modalidades hacia regiones y lenguas indígenas (Otomí, Náhuatl, Mixteca).
- Ofrecer nuevos servicios con la creación de la Intercultural Región Oriente, incrementando la cobertura en educación superior para pueblos y personas indígenas, ampliando la matrícula con el nuevo ingreso de 250 alumnos, y la Infraestructura con la construcción de una unidad de docencia de dos niveles.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

- Estudio y diagnóstico de la reforma de la legislación estatal y universitaria para alinearlas a la legislación federal e impulsar el desarrollo de los pueblos y personas indígenas en el estado de México, reconociendo los derechos de los pueblos y personas indígenas, haciendo obligatoria la educación bilingüe e intercultural a los pueblos y las personas indígenas.
- Impulsar el establecimiento de un sistema de becas para los estudiantes indígenas, así como un programa de apoyo académico para estudiantes indígenas.
- Ampliar la oferta educativa con la creación de la maestría en Desarrollo regional indígena y/o Desarrollo rural sustentable.
- Ampliar la oferta educativa con el diseño y propuesta curricular de las licenciaturas en economía solidaria; administración y gestión municipal; tecnologías ambientales y energías alternativas; arquitectura y urbanismo; enfermería comunitaria; Ingeniería en TIC y Sistemas de Información Intercultural.
- Desarrollar proyectos de investigación básica, aplicada y de transferencia tecnológica: Desarrollo y aplicación del Sistema de Control y Gestión Escolar Intercultural y Multilingüe de la UIEM; crear la Incubadora de Empresas Sociales de la UIEM; crear un site de TIC y constituir a la UIEM como Nodo Wi-max, como parte del proyecto Conectividad y Convergencia Digital para los Pueblos Indígenas y la Educación Superior Intercultural y Bilingüe; Sistema de Información Estadística para la Educación Intercultural y Bilingüe UIEM /CGEIB-SEP; Atlas de los Pueblos Indígenas del Estado de México; Nodo Intercultural de Investigación y Desarrollo para la Gestión de la Innovación y el Conocimiento; Desarrollo rural sustentable con especialidad en agroecología y ecotecnias; Traducción y sistema interactivo multilingüe de la Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos a lenguas indígenas originarias; Diccionario multilingüe en las lenguas indígenas originarias del estado de México; Enseñanza del español como segunda lengua a indígenas; Diagnóstico de la salud y la violencia contra las mujeres en la región mazahua-otomí; Cartografía histórica de los territorios indígenas de México; Evaluación educativa,

estudio socioeconómico y diagnóstico institucional para el diseño y operación del Programa de Tutorías de la UIEM; Teatro náhuatl; Artes y literatura indígena; Etnoastronomía otomiana y maya; Lingüística aplicada en el comportamiento estructural del verbo ser-ngeje en la cosmovisión mazahua; Transferencias lingüísticas en el español escrito de estudiantes bilingües de la UIEM; Hermenéutica de la invasión de Tenochtitlán; Biblioteca digital de la UIEM; Divulgación Científica y Tecnológica de la UIEM; creación de las Bandas de Viento y Sinfónica de la UIEM.

- Equipar a los estudiantes con herramientas tecnológicas para la conectividad digital (equipamiento con notebook, servicio de Internet banda ancha y biblioteca digital); crear el Centro de documentación e información indígena bilingüe intercultural de la UIEM; Consolidar la Biblioteca Intercultural y Multilingüe de la UIEM.
- Concluir el Programa de Desarrollo Institucional dela UIEM.
- Realizar el diagnóstico y estudio de factibilidad para la apertura de otras Unidades de Docencia de la UIEM en las regiones indígenas metropolitanas otomí (ZMVT-Temoaya/Toluca), náhuatl (ZMCM-Naucalpan/Ecatepec) y mixteco-zapoteca (ZMCM-Nezahualcóyotl/Chimalhuacan), para ampliar la cobertura en más de 1000% y atender con un modelo de educación bilingüe e intercultural a 10% de los jóvenes indígenas.

Conclusión

La UIEM es la Casa del Diálogo y el Desarrollo para 597 comunidades de ocho estados, donde compartimos conocimientos científicos y saberes tradicionales, en un ambiente cordial, de respeto y compañerismo, con un compromiso común: dar lo mejor de nosotros mismos para ser quienes queremos y debemos ser.

El compromiso por salir adelante y dar lo mejor de nosotros en nuestros trabajos y estudios es aún mayor que el de otras instituciones y estudiantes, pues existimos como Institución gracias a las reformas Constitucionales que otorga pleno derecho al desarrollo, la salud y la educación a los pueblos indígenas, cuyas familias son

las más pobres del país, a pesar de ser los pueblos en que tiene su origen la nación mexicana.

Lo retos son mayores si consideramos que este año ha sido el más difícil de nuestras vidas, como personas, pueblos y nación. Nuestra fortaleza es la convicción de que el diálogo intercultural, desde una ética crítica de nuestras realidades, hará posible el sueño interrumpido —como diría el Nobel de Literatura Le Clezió—, el sueño interrumpido por la Conquista de nuestros antepasados, hoy presentes por primera vez con derecho propio y en sus propias lenguas en las universidades interculturales.

La Universidad Autónoma Indígena de México (uaim): avances, logros, retos y perspectivas

José Concepción Castro Robles[1]

Avances institucionales en materia de atención a la diversidad, desde la creación del programa a la fecha

Datos descriptivos básicos sobre la uaim

La uaim es una Institución de Educación Superior (ies), pública y de carácter intercultural, con personalidad jurídica y patrimonio propio, fundada el 5 de diciembre de 2001 por el gobierno del estado mexicano de Sinaloa en dos localidades; la primera, su sede principal en Mochicahui (un pueblo con amplia población yoleme mayo), en el municipio de El Fuerte y la otra en Los Mochis (una pequeña ciudad urbana en el norte de Sinaloa), en el municipio de Ahome.

Ofrece los siguientes programas educativos: 1) ingeniería en sistemas computacionales, 2) ingeniería en sistemas de calidad, 3) ingeniería forestal, 4) ingeniería en desarrollo sustentable, 5) licenciatura en sociología rural, 6) licenciatura en psicología social comunitaria, 7) licenciatura en derecho, 8) licenciatura en turismo empresarial y 9) licenciatura en contaduría. Todos estos programados con una duración de cuatro años después de los estudios de bachillerato o de nivel medio superior. Además cuenta con los siguientes pro-

[1] Rector de la Universidad Autónoma Indígena de México. chcastro@uaim.edu.mx

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

gramas de posgrado: 1) maestría en educación social; 2) maestría en economía y negocios; 3) maestría en gestión para el desarrollo municipal; 4) maestría y doctorado en ciencias en desarrollo sustentable de recursos naturales.

En la actualidad es una institución enfocada principalmente a la docencia, pero dentro de sus fines se encuentra el promover la investigación científica y desarrollar proyectos de desarrollo comunitario.

Matrícula de atención a la diversidad

Los estudiantes, conocidos dentro de la Institución como *titulares académicos*, conforman actualmente una matrícula de 1,750 y un crisol cultural de más de 25 grupos étnicos de América Latina, ya que además de la participación de jóvenes de las culturas nativas mexicanas, cuenta con la presencia de indígenas de Nicaragua, Venezuela y Ecuador.

Hoy en día, 45% de estos titulares académicos son mestizos de escasos recursos económicos, mientras que 55% de ellos se adscribe a alguno de los pueblos indígenas que se mencionan en la tabla 1.

El idioma convencional es el español, sin embargo, la poliglotía es considerada como una ventaja de los jóvenes indígenas. Es de resaltar que, aunque los dominios orales y escritos son muy dispersos, alrededor de 75% de ellos son bilingües; mientras que en los docentes, sólo 10% de indígenas habla yoleme mayo y español.

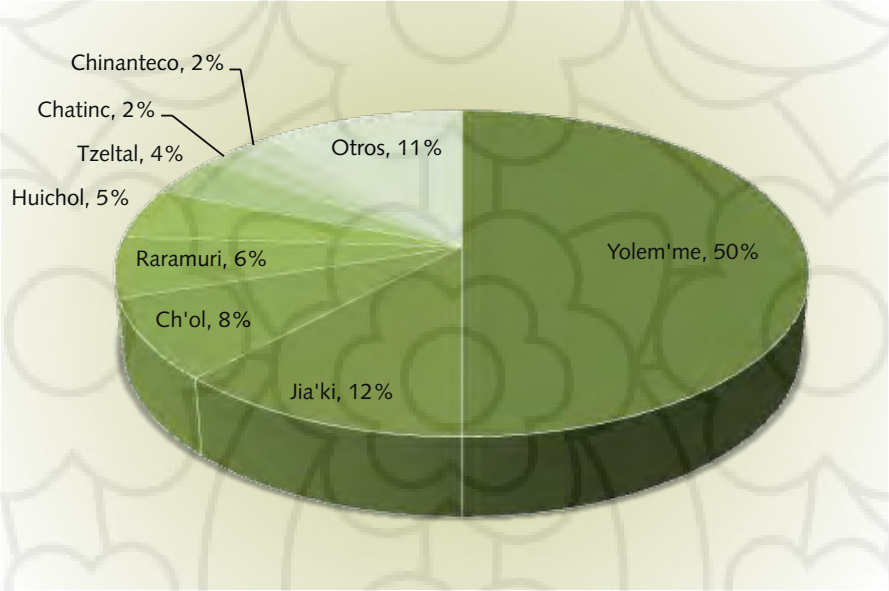
Tabla 1. Pueblos Indígenas de origen de los estudiantes de la UAIM

Yolem'mem	Jia'ki	Tarahumaras	Ch'ol	Huicholes	Mixteco
Chatinos	Tzeltal	Mazahua	Chinantecos	Zapoteco	Tzotzil
Zoques	Mam	Mixe	Kichwa	Mayagnga	Kariña
Criol	Misquito	Warao	Pumé	Pemon	Piaroa
Jivi	Chaima	Wayuú	Cayambe	Kakchike	Cora

Fuente: Construcción del autor a partir de los datos históricos de la administración escolar de la UAIM.

La siguiente figura 1 muestra la distribución porcentual de estudiantes según su cultura de origen; en ella se muestra que la cultura yoleme mayo es la de mayor peso ya que es precisamente la anfitriona.

Figura 1. Distribución porcentual de estudiantes según su origen cultural.



Fuente: Construcción del autor con base en datos de la administración escolar de la UAIM.

De acuerdo con su modelo educativo inicial, en lugar de docentes, la figura más cercana es la de los *facilitadores*, de los cuales, la institución cuenta actualmente con 75, 10% indígenas yolemes y 90% mestizos; 75% de planta y 25% cubren asignaturas por horas. La tabla 2 muestra la distribución de ellos según el grado académico.

La Universidad tiene políticas educativas de no exclusión; el requisito principal para el ingreso es haber concluido los estudios de bachillerato y realizar los trámites de inscripción, entre los que se encuentran llenar una solicitud de ingreso y asistir a un examen ini-

cial aplicado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (Ceneval), que es tomado en cuenta sólo con carácter referencial en cuanto a los conocimientos que los estudiantes han adquirido en su trayectoria académica.

Tabla 2. Distribución de facilitadores según su grado académico

Grado académico	Núm. de facilitadores
Doctorado	8
Candidatos a doctor	2
Maestría	20
Candidatos a Maestro	25
Licenciados	20
Total:	75

Fuente: Construcción del autor con base en datos de la Coordinación General Educativa

Esta institución es reconocida por el gobierno mexicano y forma parte de la Red de Universidades Interculturales (REDUI) guiadas por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Sus programas educativos, títulos y grados tienen validez oficial ante la Dirección General de Profesiones de esta Secretaría.

Objetivos generales, misión y visión

La UAIM surgió en 1998 con la intención de proveer educación para el desarrollo de las comunidades indígenas del Noroeste de México, específicamente para el pueblo yoleme mayo.

Fue la primera IES orientada a la atención de los jóvenes indígenas en el país. Sus fines iniciales eran: impartir educación superior y realizar investigación científica en los niveles de profesional asociado, licenciatura, especialidad, posgrado en sus diversas modalidades así como impartir cursos de actualización, capacitación y especialización.

Aspira, además, a que en corto tiempo pudiera operar proyectos propios de reanimación étnica.

Desde su nacimiento la Institución aplicó una propuesta educativa diferente en cuanto a lo didáctico y a la concepción misma de lo que debe ser una Universidad que interviene de una u otra forma en el mundo indígena. Se consideró que como una cultura no debe presentarse como dominante ante otra, serían indeseables el dominio y la prescripción de la pedagogía, razón por lo que se diseñó un método alternativo.

La misión de la institución es contribuir a la formación de personas exitosas y colaborativas que a través del intercambio y la construcción de saberes y conocimientos, les permitan —ante la diversificación y la globalización— alcanzar altos niveles de competitividad que impacten el desarrollo de las comunidades.

En su actual visión, la UAIM se proyecta como una institución postmoderna, con una currícula pertinente y vanguardista, apoyada en recursos humanos altamente valorados, una óptima infraestructura educativa, sistemas y procesos administrativos certificados, con reconocimiento universal, donde se desarrollan personas exitosas en un ambiente intensivo centrado en el aprendizaje y la investigación.

Relación con las comunidades indígenas

Desde su fundación, ha mantenido una relación muy estrecha con las comunidades yoreme del Norte de Sinaloa y Sur de Sonora. Esto ha implicado el mantener una cobertura ampliada a los municipios de El Fuerte, Choix, Guasave, Sinaloa de Leyva y Ahome en Sinaloa y de Álamos, Quiriego, Navojoa, Etchojoa y Huatabampo en Sonora.

En el Norte de Sinaloa se han desarrollado proyectos de reanimación étnica en los 20 centros ceremoniales: Sibirijoa, Capomos, Charay, Jaguara, Mochicahui, Tehueco, Tepulcahui, San Miguel, La Florida, Owira, Lázaro Cárdenas, Bacoreuis, Baymena, San Javier, Baca, Pueblo de Huites, La Cieneguita de Núñez, Juan José Ríos, La Playita y Angostura.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

El reto de la UAIM en cuanto a la atención de las comunidades indígenas aun sigue vigente y consiste en resolver cómo hacer de la Institución una generadora de prácticas y dinámicas interculturales simétricas entre las culturas indígenas y la cultura occidental, que supere la formación de individuos para el mercado laboral del capital, sin que los aísle de sus comunidades o de sus etnias.

Logros, limitaciones y obstáculos

A pesar de las adversidades, hasta este momento se le pueden atribuir varios logros a la UAIM; entre los que destaca el ser la primera institución en haberse constituido con el objetivo de atender a estudiantes indígenas en el país después de que muchos otros intentos habían fracasado; debido a que se pudieron sincronizar las gestiones políticas de actores educativos, indígenas y de los gobiernos estatal y federal.

A partir de su creación, la UAIM ha servido, formal o informalmente, como referente obligado. Ha sido puesta como ejemplo algunas veces y otras con desdén en la creación de las universidades interculturales de México.

Pero más que su creación, su supervivencia ha sido quizás su gran logro, ya que la comunidad universitaria ha podido sortear los problemas aun en las peores crisis, de las que muchos pensaron que no sobreviviría. La institución ha logrado enfrentar las adversas políticas públicas educativas de corte mestizo y hegemónico y seguir adelante; no de la forma en que las autoridades y cada uno de los actores educativos hubiera querido, sino en la forma como han venido resultando las cosas. Al respecto, los principales actores de origen indígena no se sienten desanimados, por ejemplo, uno de los líderes indígenas yoreme comenta: "Hace diez años no estábamos así, ahora algunos ya tienen la oportunidad de seguir estudiando educación superior, no es lo que quisiéramos pero estábamos peor antes".

En relación con ello, es necesario resaltar que el gran mérito en la UAIM, ha sido su gestión política, tanto dentro de la institución, como entre los principales actores del gobierno municipal, estatal y

federal, y en los sectores educativo e indígena en México. A través de ésta, las negociaciones cotidianas siempre han tenido el ingrediente de la diversidad de intereses y opiniones y los resultados nunca han sido completamente satisfactorios para todos. La estrategia general siempre ha sido la supervivencia de la institución y minimizar los retrocesos.

El resultado final es que la UAIM ha podido ofrecer albergue, comedor y estudios superiores a más de 300 estudiantes provenientes de las comunidades originarias del país, y su permanencia ha mejorado las posibilidades de que individuos indígenas y afrodescendientes accedan y culminen exitosamente sus estudios y contribuyan al desarrollo sostenible local y regional.

Otro de los grandes méritos de la UAIM en México es haber abierto el diálogo a nuevas posibilidades pedagógicas, ya que anteriormente no se habían documentado experiencias educativas de nivel superior en las que participaran estudiantes provenientes de la gran diversidad étnica y cultural de México. La propuesta educativa de la UAIM, su modelo educativo, actualmente, es objeto de debate entre una gran cantidad de especialistas en pedagogía.

Este modelo educativo se originó con el objetivo de ajustar su oferta educativa a las necesidades y demandas de las comunidades indígenas, en particular las yolem'mem mayo, y promover la investigación orientada por criterios de reanimación étnica.

El éxito de su modelo educativo radica en que es una modalidad participativa de aprendizaje en el que los antecedentes de los estudiantes y la diversidad de cosmovisiones del mundo enriquecen los procesos ontológicos y epistemológicos. Su principal virtud es la particular aceptación que los estudiantes indígenas tienen del mismo y la sin igual forma en que se han podido adaptar para mantenerse y culminar exitosamente sus estudios.

Evolución de la matrícula

Uno de los principales logros de la UAIM ha sido que su matrícula ha evolucionado satisfactoriamente, permitiendo así que jóvenes indí-

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

genas tuvieran una opción efectiva para el acceso a la educación superior.

La evolución histórica de la matrícula de la Universidad mostrada en la tabla 3 se ha dado según las etapas y los momentos históricos que se describieron en el apartado anterior.

De acuerdo con estos datos históricos, la cobertura de la Institución es muy amplia debido a que los titulares académicos provienen de más de 13 estados de la República Mexicana (figura 3), además de las comitivas de Nicaragua, Ecuador y Venezuela.

El modelo educativo de la UAIM

Otro de los logros sin duda es la consolidación de su modelo educativo. Como se había mencionado, éste se basa en el aprendizaje autogestivo donde los titulares académicos construyen el conocimiento, apoyados en técnicas de investigación, la asesoría de los facilitadores, las tecnologías de información como la Internet y demás escenarios informativos.

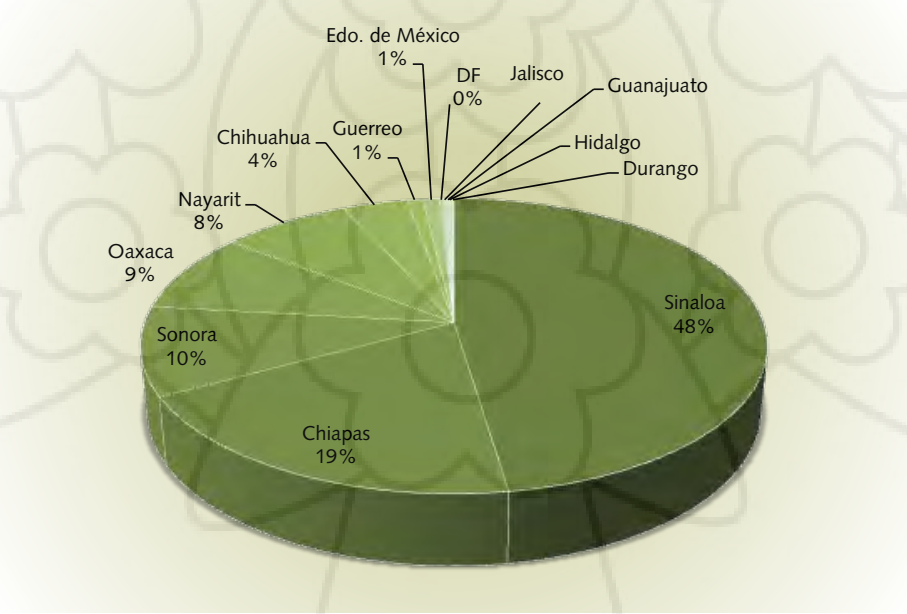
Los facilitadores de la UAIM han sido capacitados en educación intercultural y tienen la sensibilidad para reconocer, estudiar y respetar las semejanzas y las diferencias, las relaciones de poder que subyacen y las consecuencias de las mismas; se les visualiza como agentes de transformación social e intercultural, que comprenden y son sensibles a los bagajes culturales, la realidad social y los problemas de sus estudiantes, haciéndoles conscientes de su situación diferenciada y de la necesidad de un cambio hacia un modelo de sociedad que asegurara una coexistencia más armoniosa (López, 2002). También se les concibe como agentes que promueven la interacción plural en la globalización, comprometidos con favorecer la comprensión, la conexión y la solidaridad así como el acercamiento empático, individual y grupal.

Tabla 3. Evolución de l

Año	2001-2002		2002-2003		2003-2004		2004-
Género	H	M	H	M	H	M	H
Inscritos	660	630	908	836	249	197	388
Total	1,290		1,744		446		681
Egresados					3	5	22
Total	0		0		8		41
Egresados indígenas					2	3	16
Total	0		0		8		28

Fuente: Construcción del autor con datos de administración escolar de la UAIM.

Figura 2. Distribución de titulares académicos según su origen estatal.



Fuente: Construcción del autor con datos de administración escolar.

la matrícula de la UAIM							
-2005	2005-2006		2006-2007		2007-2008		Promedio
M	H	M	H	M	H	M	
293	440	364	680	607	712	638	1,086
	804		1,287		1,350		
			(Por egresar)				Total
19	37	23	51	41	67	65	333
	60		92		132		
12	23	18	41	33	44	39	231
	41		74		83		

Formación de profesionistas

Aún con muchas posibilidades de mejorar, el modelo educativo de la UAIM ha podido formar profesionistas en licenciatura y posgrado que en su gran mayoría se encuentra empleados; alrededor de 40% han regresado a sus comunidades de origen; 40% se encuentran trabajando en la localidad, y el restante 20% ha emigrado a otros estados de la República a trabajar o para continuar una maestría. Esto corresponde a lo planeado desde el comienzo, ya que la nueva dinámica migratoria indígena y mestiza implica que es imposible pensar que todos los estudiantes regresen al lugar geográfico de donde partieron.

Producción e investigación

Como se había mencionado, este modelo educativo contempla, además de la docencia y el desarrollo de proyectos comunitarios, la producción en investigación, la cual ha girado en torno a dos áreas: 1) las disciplinas sociales y humanidades, y 2) la ingeniería forestal y de desarrollo sustentable. A través de éstas se han producido 15 libros, la mayoría de ellos en coedición con otras instituciones: El primero fue: *El temascal otomí*, del doctor Eduardo Sandoval Forero, publicado por la UAIM en 2003. También se han publicado más de

50 artículos como producto de las investigaciones de la comunidad universitaria.

El principal órgano de difusión de las investigaciones ha sido *Ra Ximahi*, revista de arbitraje cuatrimestral que inició en enero de 2005 y a la fecha cuenta ya con 14 números disponibles en la página principal de la UAIM: http://www.uaim.edu.mx/.

Obstáculos encontrados en el desarrollo de la experiencia

Uno de los principales problemas que la UAIM ha tenido desde su comienzo, es el no contar con el presupuesto suficiente. Si bien en un principio parecía que el origen de esta deficiencia se debía a que la institución no se había adscrito a los programas interculturales oficiales, después aun adscribiéndose a la CGEIB, se pudo poner en claro que el gobierno federal no ha terminado de ubicar a las universidades interculturales, a fin de esclarecer sus reglas y la forma en cómo éstas deberán adquirir los fondos y los recursos extraordinarios para su operación.

El segundo problema ha sido la insuficiencia de personal con el conocimiento y la experiencia necesaria para atender a las comunidades y a la matrícula multicultural de manera asertiva. Pero independientemente de la manera en que se dio la mezcla actual de facilitadores, cuando la UAIM surgió, había escasos referentes en el ámbito nacional sobre cómo debería ser la educación superior de los mestizos para el mundo indígena.

Algunos de estos problemas se han resuelto sobre la marcha, pero no de manera definitiva; el primero ha amenguado debido a las múltiples gestiones políticas del rector en turno a fin de obtener presupuestos extraordinarios para apenas subsistir, y el segundo a raíz de las múltiples experiencias que han servido de capacitación, a prueba y error de los facilitadores, que los ha hecho tener mayores herramientas para hacer frente a un ambiente intercultural.

Estos obstáculos se han podido atender en la medida de las posibilidades y en la relatividad de lo asertivo, a partir de las alianzas que la presente administración ha estado realizando con las diferentes

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

instancias de gobierno, federal, estatal y municipal y con los diversos sectores de la sociedad.

Impacto en el desarrollo regional

A pesar de las dificultades, la Institución está teniendo fuertes impactos positivos en la sociedad en general. El principal es que los jóvenes de origen indígena tienen esa oportunidad de movilidad social. Antes de la UAIM era difícil que un joven yoleme estudiara y se colocara en alguna de las empresas; ahora esto es una realidad.

Otro aspecto es que se está contribuyendo de manera significativa en el desarrollo económico de las comunidades sinaloenses. Mochicahui, por ejemplo, antes de que la Universidad se instalara, era un poblado con poco dinamismo; ahora se ha convertido en una de las localidades de mayor crecimiento en el norte de Sinaloa.

Así mismo, la Universidad ha promovido la reflexión en muchos sectores que no habían percibido la magnitud y la complejidad del mundo indígena y ha generado una nueva forma de conceptualizarlo en el contexto local.

Retos y perspectivas a futuro

Si las Instituciones como la UAIM fueran aquilatadas en cuanto al derecho que tienen los indígenas de ser atendidos con justicia y de manera equitativa en relación con las demás IES en México, entonces éstas deberían obedecer, no a programas marginales como comúnmente está sucediendo, sino a proyectos más ambiciosos, tanto en lo conceptual como en la destinación de presupuestos para tener instalaciones y recursos en general, equiparables a la dignidad reclamada por los pueblos indígenas y a la deuda histórica que el país tiene con ellos.

La perspectiva es seguir creciendo: estamos proyectando una serie de proyectos de gran relevancia para la Universidad tales como la Ciudad Universitaria y la creación del Centro de Lengua y Cultura. Además, se contempla seguir mejorando la calidad educativa a través de las certificaciones de cada uno de los programas educativos.

Picando piedra: educación superior intercultural Universidad de Oriente

Graciela Cortés Camarillo[1]

Antecedentes

La Universidad de Oriente (Uno) es una de las instituciones de educación superior pública más jóvenes del país, inició labores en agosto de 2006. Abrió sus puertas en el corazón maya de Yucatán. El objetivo de su fundación fue atender a jóvenes históricamente marginados de ese nivel educativo; particularmente jóvenes mayas de la región oriente del Estado de Yucatán.

Como universidad pública estatal financiada con apoyo solidario del gobierno federal y el gobierno estatal, la Uno tiene facultad para definir su modelo educativo, su código de ética y, con la autorización de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán, los programas educativos que se ofertan.

La Universidad de Oriente optó por constituirse en un espacio intercultural. La oferta de programas educativos así como el modelo educativo que enmarca y sustenta las decisiones académicas tienen como propósito formar integralmente recursos humanos de calidad que con respeto y apreciación por la cultura propia y la de los demás sean capaces de contribuir al desarrollo sustentable de su

[1] Rectora de la Universidad de Oriente, Valladolid, Mérida, México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

propio entorno así como de ambientes locales, estatales, nacionales e internacionales con propuestas culturalmente pertinentes para la solución de problemas y retos sociales, económicos y ambientales.

Atención a la diversidad

La oferta educativa de la UNO tiene dos áreas fundamentales que funcionan como ejes transversales en la formación universitaria: el fortalecimiento de la cultura propia y el cuidado del medio. Con esta base, la oferta educativa inicial estuvo constituida por tres PE de licenciatura: Gastronomía, Desarrollo Turístico y Lingüística y Cultura Maya. En 2008, se agregaron Mercadotecnia y Administración Pública. Se cursan en tres años. Es posible hacerlo porque la actividad académica se organiza en cuatrimestres y los periodos vacacionales son reducidos. La matrícula actual se presenta en la Tabla núm. 1.

Tabla núm. 1. Matrícula 2009-2010
Ciclo escolar 2009 - 2010

Programa educativo	Total	Séptimos		Cuartos		Primeros	
		Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Lic. Desarrollo Turístico	210	24	32	27	39	46	42
Lic. Gastronomía	206	23	45	26	31	25	56
Lic. Lingüística y Cultura Maya	82	9	11	19	8	15	20
Lic. Mercadotecnia	65			12	12	20	21
Lic. Administración Pública	54			10	6	13	25
Total	617						

Del total de nuestra población escolar, 50% es hablante nativo de la lengua maya. La distribución por programa educativo se presenta a continuación.

Tabla núm. 2. Población estudiantil maya hablante 2009-2010
Ciclo escolar 2009 - 2010

Programa educativo	Total	Séptimos		Cuartos		Primeros	
		Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Lic. Desarrollo Turístico	123	13	22	12	25	22	29
Lic. Gastronomía	68	8	15	6	11	8	20
Lic. Lingüística y Cultura Maya	82	9	11	19	8	15	20
Lic. Mercadotecnia	17			2	5	5	5
Lic. Administración Pública	19			4	1	4	10
Total	309						

Como puede notarse, 50% de la población estudiantil es hablante de la lengua maya. La convivencia de jóvenes mayas, en un alto porcentaje hablantes nativos, y jóvenes no mayas generan un ambiente que ofrece condiciones para la promoción de una relación intercultural con un potencial formativo crucial para su educación universitaria.

Los retos no inician en la relación entre jóvenes ni se limitan a ella; como la punta del ovillo hay que mencionar desde la autopercepción y la percepción del otro; no sólo de estudiantes sino del personal universitario hasta posiciones epistemológicas y éticas que han sido incorporadas desapercibidamente a lo largo de muchos años y a través de medios diversos que bien conocemos: televisión y escuela por citar algunos.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Como "las tres patas de la banqueta", tres pilares han apuntalado los esfuerzos para la construcción de esta cultura de aprecio por la diversidad: uno político, uno académico y uno social. Los tres actúan de manera conjunta. No podría ser de otra forma.

En el aspecto político hemos establecido la visibilidad y el empoderamiento de la cultura maya a través del bilingüismo. La presencia de letreros en ambas lenguas, discursos, diplomas, reconocimientos y todo comunicado oficial en ambas lenguas han mostrado el igual valor de ambas lenguas. Se promueve el uso de la lengua maya en todos los escenarios: conferencias, clases, convivencias, biblioteca, etcétera.

En el aspecto académico; el modelo educativo de la UNO impulsa la educación intercultural. La lengua y la cultura mayas constituyen un eje transversal en la formación universitaria. Las y los jóvenes son animados a participar en diversas experiencias de aprendizaje de la lengua y la cultura maya. No sólo durante sus actividades cotidianas en sus clases, sino también en eventos académicos como conferencias, mesas redondas, producciones radiofónicas, vídeos, investigación, prestación de servicios a instituciones o empresas, servicio social, prácticas profesionales, etcétera.

En el aspecto social, se promueve la convivencia respetuosa, mutuamente valorativa de jóvenes mayas y no mayas. De manera intencional se forman equipos integrados para el desarrollo de actividades sociales y culturales como pueden ser celebraciones como el día mundial del medio ambiente, el club de reciclaje, universidad limpia, etcétera.

LOGROS, LIMITACIONES Y OBSTÁCULOS EN EL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

El mensaje que hemos enviado a la comunidad académica ha sido bien claro y con apenas tres años de vida, hemos logrado el reconocimiento de diversas instituciones académicas e instituciones públicas de amplio reconocimiento. Hemos firmado convenio con la UNAM, el Inali, el CIESAS, y la Universidad de Salamanca, por mencionar algunas; que han permitido contar con intercambios que han enriquecido

la formación de las y los estudiantes, mediante la posibilidad de disponer de profesores visitantes; y la oportunidad de que estudiantes nuestros participen en proyectos de investigación e intercambios.

Por mencionar algunos ejemplos; hemos recibido profesores visitantes de la Universidad de Erfurt (Alemania); Berkely y Chicago (Estados Unidos); el CIESAS, la UNAM, y la Universidad de Salamanca. Nuestros estudiantes han podido realizar estancias en el extranjero: Estados Unidos y Eslovenia. Instituciones como el Inali y la DGEI han reconocido nuestro trabajo y nos han solicitado, en el caso del Inali, que un grupo de estudiantes nuestros colabore con un lingüista destacado para la traducción de la Constitución Mexicana del castellano a la lengua maya. En el caso de la DGEI, que la UNO dirigiera los trabajos para la formulación de un diagnóstico de lengua maya para docentes de educación indígena en la península de Yucatán. En ese trabajo participaron no sólo un grupo de profesores y estudiantes nuestro, sino también invitamos y participaron con nosotros en una etapa de este proceso un profesor de la UIMQROO y varios estudiantes. Sin embargo, el más importante de nuestros logros es la construcción cotidiana de una cultura de aprecio a la diversidad y de relaciones interculturales.

Como institución, estamos picando piedra, haciendo un camino nuevo en un sistema educativo que históricamente ha hecho invisibles a los jóvenes indígenas. Los sistemas de evaluación no ponderan los esfuerzos en materia de equidad. La Universidad de Oriente tiene la convicción de que todo el sistema educativo debe ser intercultural y hace su contribución a esta propuesta mediante su oferta curricular y extra curricular; la investigación y la gestión.

Las limitaciones más importantes pueden comenzar con el propio subsistema de educación que no valora los esfuerzos de las instituciones por la búsqueda y consolidación de la equidad. El PIFI valora a las instituciones por su capacidad y su competitividad pero no tiene ningún valor el esfuerzo y la energía que significa una institución que intenta y lucha por ser bilingüe e intercultural. Desde luego que recibimos el apoyo del programa PRONABES, es importante reconocerlo; sin embargo, en algunos casos aun con el apoyo, nuestros jóvenes han dejado de estudiar.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Desde luego que el marco social y económico más amplio nos ofrece desafíos que nos animan a mantenernos luchando. Nuestra primera generación de egresados y egresadas está buscando trabajo. Nos hemos adelantado a las instituciones, no existe todavía la creación de plazas en instituciones públicas para la contratación de intérpretes y traductores. Aun cuando se reconoce la necesidad, la planeación de las instituciones todavía no considera a estos profesionales. Tengo que decirlo otra vez: estamos picando piedra.

Pero tengo la convicción de que uno de las limitaciones más importantes está en casa. En nuestro personal. Bien sea porque existe la creencia *ingenua*, acrítica, que la educación intercultural es la que se imparte exclusivamente en las escuelas y universidades indígenas, y si no pertenecemos a este subsistema no tendríamos porque incluirnos en este movimiento; o bien porque visiones academicistas tradicionales han formado generaciones de universitarios y universitarias con visiones reduccionistas del ser humano, de la vida y del conocimiento, en el que los criterios epistemológicos positivistas determinan el concepto de verdad. Entonces, otra vez estamos picando piedra, reeducando al personal docente que se considera indígena y al que no se considera indígena también. Un sector muy importante del personal se declara en el aprendizaje de esta perspectiva pedagógica; otro se limita a *seguir* la corriente y uno, muy pequeño afortunadamente, a murmurar en pasillos.

No tenemos evidencia del impacto que ha generado nuestra institución en las comunidades. No hemos hecho investigación y esto es una tarea pendiente. Lo que hemos podido intuir es que la autoafirmación, el autoconcepto y la autorrealización de nuestras y nuestros estudiantes se han fortalecido.

Retos y perspectivas a futuro

La visión de la Universidad de Oriente orienta su trabajo hacia constituirse en una institución reconocida por la calidad y la pertinencia social de sus programas educativos en el marco del modelo educativo que tiene como base psicológica el socioconstructivismo y como filosofía la interculturalidad. Uno de los retos más importantes es lograrlo.

Desde una perspectiva de la educación como motor del cambio social, una de los desafíos más importantes para la Universidad de Oriente es contribuir de manera importante para generar un movimiento hacia el reconocimiento de la perspectiva de educación intercultural en las universidades e instituciones que no pertenecen al sistema de universidades interculturales. Estamos conscientes de que las políticas educativas en educación superior están hoy orientadas a consolidar un modelo de educación superior en el cual el acento está puesto en la capacidad académica y la competitividad académicas; en las que la equidad y la pertinencia social no tienen lugar para los estímulos económicos ni el reconocimiento social. Sin embargo, nuestro esfuerzo y el de otras universidades como la UNO y el movimiento desarrollado por las universidades interculturales podemos abrir un camino, picando piedra.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Universidad intercultural del estado de Puebla. Construcción de miradas. La experiencia educativa de la UIEP

Vicente Luna Patricio[1]

Antecedentes

La Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) se crea por decreto el 6 de marzo de 2006, como un Organismo Público Descentralizado del gobierno del estado de Puebla, con personalidad jurídica y patrimonio propio. La primera generación se inscribió en agosto del 2005, con una matrícula de 160 estudiantes a quienes se les impartió un curso de inducción al modelo intercultural.

El objetivo de la Universidad es formar profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo económico, cultural, comunitario y regional; para lograrlo se han realizado programas, proyectos y estrategias con la planta académica y personal administrativo.

Actualmente se atiende a cuatro de los siete pueblos originarios asentados en Puebla y Veracruz: Totonaco, Náhuatl, Mixteco y Popoloca, provenientes de 32 municipios que en su mayoría son de bajo Índice de Desarrollo Humano (IDH) y alto grado de marginación.

[1] Rector de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla.

El contexto

La región, donde esta ubicada la UIEP, presenta los siguientes contextos:

Social. La educación superior empezó en la región hace algunos años, las IES se ubicaron en las partes altas de la Sierra, principalmente en las ciudades medias como Zacapaoaxtla, Teziutlan, Zacatlán, Huahuachinango y Xicotepec, atendiendo la demanda educativa y ofertando licenciaturas en informática, ingeniería y biología. Se iniciaron otros proyectos educativos en este nivel como: la Universidad del Desarrollo (UNIDES) con sede en Jonotla, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con sede en Huehuetla, y la Universidad Interserrana del Estado de Puebla Ahuacatlan (UIEPA).

En aspectos de salud, en la cabecera municipal de Huehuetla existe un hospital integral y cuenta con el módulo de medicina tradicional, un juzgado indígena y el Centro Coordinador para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CCDPI). Existe un importante esfuerzo institucional para atender las necesidades de la población, pero no han alcanzado los resultados esperados, como resarcir el analfabetismo, alcoholismo, la desnutrición, mejorar los ingresos, detener la migración, entre otros.

Respecto a la migración, como fenómeno social, cada vez se manifiesta con mayor fuerza en los jóvenes que buscan oportunidades de empleo en las ciudades, lo cual trae como consecuencia la perdida del capital social.

Económico. La actividad económica más importante es la agricultura, y de ésta el producto es el café que en décadas pasadas jugó un papel transcendental como transformador sociocultural de la región, ahora persiste como complemento de otras actividades.

Cultural-religioso. Al llegar los españoles a estas tierras, con los primeros habitantes que se encontraron fueron con los totonacos; datos históricos ubican a esta cultura como el punto donde comenzó la Conquista.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

La cultura totonaca es una de las más importantes de Mesoamérica con una población cercana a los 100 mil hablantes de esta lengua tan sólo en el estado de Puebla. Los pueblos originarios totonaco y náhuatl conviven con manifestaciones y expresiones culturales que han trascendido, como la danza de los voladores que hace apenas unos días fue declarada por la UNESCO patrimonio intangible de la humanidad. En esta convivencia, cada pueblo aporta sus conocimientos y saberes tradicionales, desde las prácticas productivas en las que se utilizan técnicas y tecnologías sustentables, la forma de convivir con los demás, las organizaciones autogestivas, la relación de compadrazgos y los conflictos intermunicipales y locales.

Hay una relación inseparable de la religión y de la cultura que conlleva a la cosmovisión de estos pueblos originarios.

Geográfico-ecológico. La Sierra Madre Oriental imponente y majestuosa con cadenas intermontañosas que se origina en Estados Unidos y cruza el territorio nacional. La región tiene distintas altitudes como el Cozoltepetl con más de 2 mil metros de altura y hondonadas de 300 msnm, el cual presenta una gran diversidad de pisos ecológicos y productivos.

El territorio conformado por los recursos forestales, hídricos, minerales y fósiles tiene un amplio margen de riqueza natural; contradictoriamente conlleva una pobreza alimentaria de la población.

Los sujetos: estudiantes-docentes de la UIEP

La razón de ser de la Universidad son los estudiantes como sujetos que tienen un acervo de conocimientos por el contexto donde se encuentran, por las experiencias vividas y porque están en una relación intrínseca con los fenómenos sociales, culturales, políticos y agroambientales; que al ingresar a la Universidad es necesario interactuar con estos conocimientos.

En este sentido durante la permanencia del estudiante en la institución se le otorgan las condiciones óptimas para que "potencialice su forma de actuar, su forma de pensar y su forma de decidir" (Zemelman, 2009).

Las distintas acciones que se realizan son: a) gestión de becas del PRONABES, Conafe, Becanet, Telmex y los estímulos que cada año realiza la Secretaría de Educación Pública del Gobierno del Estado; b) programa de tutorías denominado "Acompáñame", cuyo objetivo es tener la permanencia y conclusión del estudiante su proyecto formativo y profesional.

El sujeto que se tiene en la Universidad es analítico, plural, diverso y crítico de las realidades. En el proceso de formación se le enseña a dialogar y a convivir en su contexto y a tomar sus propias decisiones que se desarrollan en el modelo educativo.

Actualmente se tienen dos programas educativos: Lengua y Cultura, y Desarrollo Sustentable; se cuenta con una matrícula de 262 estudiantes (cuadro 1).

Cuadro 1. Matrícula por semestre y licenciatura

Licenciatura	Semestre	Núm. de grupos	Núm. de estudiantes
Ciclo básico	Primero	2	90
Lengua y cultura	Tercero	1	19
	Quinto	1	46
	Séptimo	2	68
Desarrollo Sustentable	Tercero	1	40
	Quinto	1	29
	Séptimo	2	70
Total		10	362

Fuente: Servicios escolares, 2009.

Destaca la presencia de estudiantes totonacohablantes con 56.9%; hispanohablantes 27.1%; nahuatlhablantes 14.4%; y popolocahablantes y mixtecohablantes con 0.8%. En décadas pasadas el acceso a la educación superior del género femenino estaba limitado y aún más en algunas instituciones de educación superior todavía existen dificultades para el libre acceso. La Universidad Intercultural

del Estado de Puebla logró que el género femenino se incluya en la educación superior.

Sin la planta académica no es factible tener procesos de aprendizaje, por lo que ha estado en constante capacitación para asumir el compromiso de responder a los procesos formativos de los estudiantes y cumplir con el objetivo de la institución.

Deconstruyendo saberes

Uno de los principales cambios que se realizaron en el segundo año de iniciar las actividades académicas, fue incluir actividades en campo (agarrar el azadón) con los estudiantes de la licenciatura en Desarrollo Sustentable, quienes en un momento mencionaban que no iban a realizar las prácticas agropecuarias porque "ellos iban a ser licenciados", sin embargo, con el apoyo de los docentes la dinámica académica se convirtió en praxis educativa. Este fue un gran salto porque después vino la vinculación.

En un análisis que se hizo con el área académica se concluyó que los viernes de vinculación no estaban cumpliendo el objetivo: enriquecer los conocimientos de los estudiantes y de las comunidades. La propuesta fue cambiar los viernes de vinculación por semana de vinculación, y no de manera individual, sino con brigadas (grupos de estudiantes que se responsabilizan de sus actividades); de esta manera se fortaleció el modelo educativo y el eje metodológico y de vinculación que está plasmado en el plan de estudios.

Otro gran cambio que se realizó fue en el sentido del servicio social, si en las brigadas de vinculación se muestran y forman las habilidades de trabajo en equipo, cooperativismo y solidaridad, que son formas de organización comunitaria que nos heredaron los pueblos originarios; en el servicio social, se muestran las competencias individuales, los talentos, los valores y la responsabilidad de los estudiantes construidos con el modelo intercultural.

Una de las actividades formativas de la universidad es la vinculación con las comunidades, cuya característica es la inclusión y el reconocimiento de la diversidad cultural y biológica.

Universidad-Sociedad, un diálogo permanente

Desde la creación de la llegada de la universidad a esta región, diversos actores sociales (instituciones, organizaciones y comunidades) comenzaron una serie de acercamientos, propuestas y definiciones para establecer el rumbo que debería tomar la UIEP. El diálogo con todos estos actores permitió estabilidad fuera y dentro de la institución. El primer año, una vez concluida la primera etapa de los edificios y ya estando trabajando en ellos, se conjuntaron diversas situaciones que se atendieron en la medida de las posibilidades, por ejemplo, la inquietud de los estudiantes de formar un comité estudiantil, el cual se concretó a los tres años y donde se les dio respuesta a peticiones que venían realizando.

El diálogo de la Universidad con los actores de la sociedad ha sido permanente; así, se realizaron foros: ponencias, encuentros y festivales para revalorar, revitalizar y promover la lengua, los saberes y, por ende, se dan transformaciones socioculturales, con el enfoque intercultural y sustentable.

A través de programas y proyectos productivos, intervención, innovación, investigación y de vinculación, cada uno de los estudiantes, docentes y administrativos está realizando con la sociedad un diálogo permanente entre los saberes de los pueblos originarios y la ciencia occidental, entre los diferentes pueblos originarios pero también con los miembros de un pueblo para la construcción de mundos posibles.

Por último, no quisiera pasar por alto dos aspectos que me parecen trascendentes en la Universidad y que quizás sea nuestro modesto aporte en este importante encuentro sobre educación superior intercultural.

1. Enriquecimiento de saberes en los sistemas productivos sustentables. Con el proyecto "Diversificación productiva en comunidades indígenas" se han establecido cien parcelas de un cuarto de hectárea, con la participación de veinte estudiantes en siete municipios. En este proyecto la asesoría sobre prácticas agrícolas tradicionales (conocimiento empírico), pero también con elementos de la ciencia moderna en el cultivo del

café y el manejo sustentable de la parcela que ha realizado, por más de ocho años, el señor Leonides Sánchez Millán, hablante de la lengua tutu nakú sin educación primaria; ha estado motivando a estudiantes y productores a obtener mejores resultados en la producción sustentable.

El saber enriquecido de Leonides, la experiencia de estar siempre en la parcela y la comunidad (territorio-espacio) incrementó su acervo de conocimientos. El proceso dialéctico de los estudiantes-docentes con Leonides y de éstos con los productores van definiendo la forma que se quiere de la región.

2. Saberes alternativos-desarrollo regional. Una de las preguntas que nos planteamos es: ¿Los estudiantes se quedarán en la región al concluir su formación? Quizá la interrogante esté más bien orientada a la reflexión y análisis del quehacer institucional. Sin embargo, dos aspectos han sido detonantes de la Universidad para que los estudiantes asuman el desafío de trasformar su comunidad y la región: 1) la semana de vinculación, que como espacio y territorio facilita el proceso formativo de los estudiantes, donde interactúan con distintos actores de las comunidades y se enriquecen los conocimientos; esta semana no es limitativa, ya que la vinculación la hemos concebido de manera permanente y dialógica para generar transformaciones socioculturales; y 2) el servicio social, que al principio algunos docentes y estudiantes argumentaban que no era obligatorio. Actualmente 64 estudiantes de ambas licenciaturas realizan esta labor. Ahora exponemos con orgullo estas experiencias exitosas en las que los estudiantes están aportando sus conocimientos y saberes y retroalimentando su formación profesional. Destacan dos casos: Crisanto Vega Salazar y Jesús Juárez Vega, estudiantes del séptimo semestre de la licenciatura en Desarrollo Sustentable. El primero es asesor de la Asociación de Campesinos y Trabajadores Independientes del Campo Beneficiadora Agrícola S.P.R. de R.L. y ha estado trabajando en la ejecución del proyecto Acopio y Comercialización de Café de la comunidad de Vicente Guerrero, Olintla; y el segundo, al concluir su servicio social ha sido

contratado por el director de la preparatoria "Ricardo Flores Magón", como docente por nueve horas a la semana. Esta forma de hacer vinculación esta contribuyendo a la transformación de la realidad actual de la región y a poner en marcha otras formas de mirar al mundo con saberes alternativos.

3. Compartiendo saberes desde los pueblos originarios. Las asignaturas que se imparten en las dos licenciaturas con el enfoque transversal y longitudinal que guía el mapa curricular permite compartir los saberes desde los pueblos originarios. Estudiantes y docentes han relacionado sus actividades académicas con el proyecto "Vinculación con la comunidad"; el propósito es la siembra de maíz con las practicas tradicionales y el conocimiento científico.

Retos y perspectivas

La UIEP es un sujeto importante en el ámbito regional con diferentes matices en lo social y educativo.

Los retos:

a. Consolidación de los cuerpos académicos y las líneas de generación y aplicación del conocimiento.
b. Gestión institucional para establecer una estancia intercultural a fin de ofrecer servicios de hospedaje y alimentos a estudiantes.
c. Programa de formación y desempeño docente.
d. Publicación de materiales diversos en las lenguas que se están ofertando en la UIEP.
e. Apertura de nuevos programas académicos y por ende dar mayor atención a la demanda estudiantil.
f. Inicio de procesos de evaluación y certificación de los programas educativos.
g. Gestión de infraestructura para la construcción de los distintos espacios.
h. Consolidación y posicionamiento de la UIEP en el ámbito regional y nacional.
i. Aportación para la construcción de mundos más humanista y otras formas de ver el mundo actual.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Referencias bibliográficas

Casillas M.M.L, y V. L. Santini, *Universidad Intercultural modelo Educativo*, México, SEP CGEIB, 2006.

Quispe Limaylla A. y S. L. Jiménez, *Experiencias de vinculación de proyectos de desarrollo rural con programas estatales. Logros, limitaciones, retos y oportunidades*, México, Colpos, 2001.

Díaz León M. A. y A. Cruz León (comps.), *Nueve mil años de agricultura en México. Homenaje a Efraín Hernández Xolocotzi*, México, UACH-Gea A.C., 1998.

Zemelman Merino, Quintar Estela, "Repensando la interculturalidad en México y América Latina", seminario taller realizado el 28 de septiembre 2009, en la UIEP, Puebla, México.

UIEP, "Programa y fundamento académico", mimeo, 2006.

Universidad Comunitaria de San Luis Potosí

Salvador Silva Carrillo[1]

Presentación

Atendiendo a la convocatoria del Tercer Encuentro Regional sobre Educación Superior Intercultural de América Latina y el Caribe, emitida por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, la Subsecretaria de Educación Superior y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública, se comparte una experiencia práctica de educación superior intercultural en el estado de San Luis Potosí, México, en ella se presentan algunas premisas sintetizadas gracias a las experiencias vividas en torno al proyecto de Universidad Comunitaria (Unicom), desde su planteamiento, puesta en marcha y su operación.

Se recrea una parte de la fundamentación, se plasman los enunciados de la misión y visión para, a continuación, describir las etapas en la vida institucional de la Unicom, que hoy en día llega a ocho años de existencia; se enfoca desde la parte de conceptualización, remarcando que sin la participación social no hubiera sido posible lograr el arranque de este proyecto educativo y que la sociedad

[1] Rector de la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí, México. unicom_slp@hotmail.com

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

tiene la responsabilidad de involucrarse en la formación de los ciudadanos de hoy, pero también tiene el derecho de permear los valores que se imprimirán a la educación que recibirán sus hijos y asegurar que las instituciones cultiven e impulsen esos valores, y que las Instituciones de Educación Superior tienen la obligación de orientar a la sociedad para que sean autogestores de su propio desarrollo.

Afirma que el acceso al conocimiento con valor social puede coadyuvar a resolver problemas del desarrollo específicos y que para la operación de un centro educativo de nivel superior se aprecian de primera instancia tres grandes retos: el de generar responsabilidad y compromiso social; el de despegue que va del arranque hasta la primera estabilidad; e implícito a los dos anteriores, existe el reto de inculcar el sentido de pertenencia a toda la colectividad.

Las nuevas instituciones de educación superior, desde una perspectiva de cambio, deben incorporar conceptos como los de *pertinencia* y *relevancia social*, ya que estamos ante una nueva polarización entre países pobres y ricos; la seguridad personal y social se percibe amenazada; la pobreza y la miseria se han extendido, por lo que el escenario alternativo es una integración con cooperación horizontal. Este escenario, el cómo, exige un nuevo pacto social cuyo objetivo estratégico sea la conformación de una alternativa de educación superior signada por el concepto clave de articulación.

Antecedentes

La creación de nuevas instituciones de educación superior (IES) orientadas hacia sectores indígenas, se sustenta por una parte, en la demanda de sectores que no han sido atendidos tradicionalmente por el sistema de educación superior (SES).

Se ha observado en las IES existentes que las oportunidades de acceso para los sectores alejados de las grandes ciudades son limitadas y presentan dificultades para su incorporación, permanencia y exitosa conclusión de este nivel de estudios. Para los integrantes de grupos indígenas esta posibilidad es más remota, pues enfrentan múltiples desventajas, entre las que se destacan: los costos de

sostenimiento, los costos de oportunidad, el desplazamiento de su lengua y de su cultura por el predominio de los valores de otras culturas, entre otros.

El estado de San Luis Potosí se ubica en la región norte-centro del territorio nacional; cuenta con una extensión territorial de 63.068 km²; es el decimoquinto estado por extensión de la República Mexicana y presenta una diversidad de mosaicos culturales y socioeconómicos. En él se ubican cuatro grandes regiones naturales: Centro, Altiplano, Media y Huasteca, que a su vez se subdividen en microrregiones.

En 1994, la Escuela Normal de la Huasteca Potosina comenzó actividades en Tamazunchale, S.L.P., institución con enfoque intercultural para acercar la educación superior a los egresados de bachillerato que no podían acceder a las IES existentes en el estado o estados vecinos; lo anterior satisfizo (y lo sigue haciendo) a un sector importante de la población; sin embargo, tanto la petición de la sociedad de acceder a la educación universitaria y las necesidades regionales de capital humano diferente a la docencia provocó una movilización social organizada desde la Secretaría de Educación, de manera tal, que a principios de 2001 se trabajó un estudio de factibilidad para elaborar una propuesta universitaria de educación superior para la región huasteca que atendiera la demanda por educación superior de esa zona de la entidad, el gobierno del estado, por conducto de la Secretaría de Educación estatal, en colaboración con los gobiernos municipales de la Huasteca, y en estrecha alianza con el gobierno federal a través de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica de la Secretaria de Educación Pública, se abocó al análisis de alternativas para ampliar la cobertura de este servicio educativo, llegando a la conclusión de crear una Universidad que adoptara un nuevo modelo colegiado de organización académica y administrativa.

La creación de esta Universidad era de alta prioridad para el gobierno estatal, dado que la región de la zona huasteca es la que tiene la mayor concentración de población indígena en el estado; además, es una de las zonas del estado que muestra el mayor rezago en materia educativa, en particular de nivel superior, y es también una

comarca donde los bajos ingresos muestran una alta precariedad en la población, en particular la microrregión de la Huasteca centro.

Proyecto de la Unicom en general

La Universidad Comunitaria de San Luis Potosí (Unicom) se crea como un organismo descentralizado del Poder Ejecutivo del Gobierno del Estado libre y soberano de San Luis Potosí, sectorizado en la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado (SEGE), de interés público, dotado de personalidad jurídica y patrimonio propio, constituido por un sistema de Colegios de Educación Superior (CES).

Para satisfacer las necesidades sistemáticas de las regiones marginadas, el Ejecutivo del Estado decretó la creación de la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí, en consonancia con las políticas del gobierno federal. Es importante señalar que en la planeación educativa estatal de ese entonces se consideraron los tres objetivos estratégicos del Programa Nacional de Educación 2001-2006, en lo correspondiente al tipo educativo superior:

- Ampliación de la cobertura con equidad
- Educación superior de buena calidad
- Integración, coordinación y gestión del sistema de educación superior

Además, en el desarrollo de este proyecto, se prestó especial atención al enunciado de las políticas en la materia emitidas por el gobierno federal, para ampliar la cobertura con equidad, con la finalidad de alentar una mayor participación de los jóvenes provenientes de los sectores más desfavorecidos, de las mujeres dentro de cada uno de ellos y de las diferentes culturas y lenguas, en particular en lo relacionado a "la colaboración con los gobiernos estatales y en el marco del federalismo se ampliará y diversificará la oferta pública de educación superior para fortalecer el sistema e incrementar su cobertura con equidad. Recibirán atención especial los proyectos que tengan como objetivo aumentar las oportunidades educativas de segmentos sociales vulnerables y de las mujeres dentro de cada uno de ellos" y "se brindarán apoyos económicos espe-

ciales a estudiantes de escasos recursos para que tengan mayores oportunidades de acceso y permanencia en la educación superior pública, así como para la terminación oportuna de sus estudios. En el otorgamiento de apoyos se dará prioridad a los estudiantes que provengan de zonas indígenas y rurales, y urbanas marginadas".

Con este proyecto se buscó cumplimentar las líneas de acción del Programa Nacional de Educación 2001-2006, en lo referente a ampliar la matrícula de educación superior pública y se buscó que la nueva universidad fuera una institución innovadora que atendiera las necesidades regionales con un enfoque de interculturalidad; que estuviera en posibilidad de atender con pertinencia a números crecientes de estudiantes provenientes de tres culturas indígenas del estado, y que incluyera en sus objetivos el desarrollo de lenguas y culturas indígenas así como el desarrollo étnico y regional.

Adicionalmente, con la creación de esta Universidad Comunitaria se buscaba contribuir a "lograr aumentar la matrícula de estudiantes de origen indígena a partir de 2002, de manera tal que para 2006 su proporción en la matrícula de educación superior triplicara la actual (2000)".

Con las premisas mencionadas se buscaba enriquecer un ejercicio educativo de vanguardia en el encuentro con las sociedades indígenas y rurales de San Luis Potosí.

La Universidad Comunitaria comenzó en 2001 como una institución que emerge para la atención de las necesidades de educación superior demandada por la sociedad, de las comunidades étnicas y de las regiones rurales de la entidad; nació con un enfoque intercultural que busca emprender un proceso de reconocimiento del valor de las lenguas y la cultura de los pueblos étnicos y rurales marginados, interpretado este concepto como el respeto de las tradiciones, usos y costumbres de distintas culturas coexistentes en una comunidad, sin la transposición de una cultura sobre la otra y sí privilegiando el reconocimiento de los valores de los distintos grupos sociales.

La estrategia que sin duda alguna fue fundamental para el arranque de la nueva institución se refiere a dos proyectos: 1) el de organismos

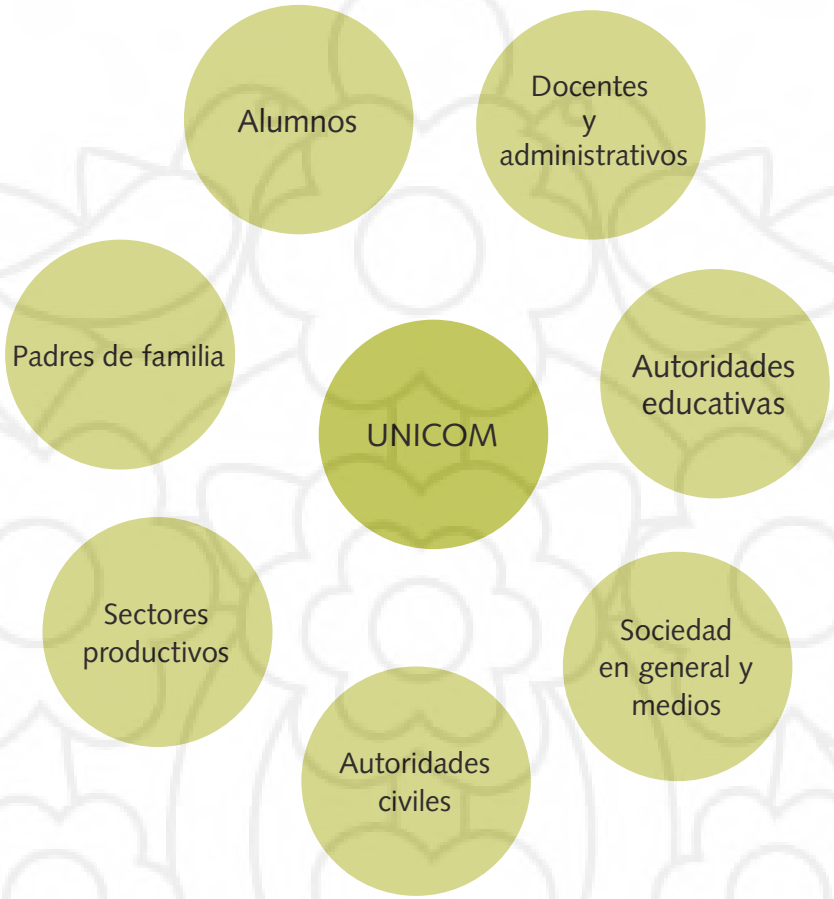
cooperantes, y 2) el de organismos participantes, ambos relacionados con la inclusión de la sociedad civil y sus grupos organizados. El primero se refiere a las autoridades municipales e instituciones educativas existentes en la región, principalmente; el segundo, a las organizaciones de la sociedad civil como la de los ganaderos, cañeros y comerciantes, entre otras. Estos dos tipos de organismos fueron los motores que impulsaron la iniciativa del gobierno estatal al apoyar con espacios para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje y promoción de la nueva universidad, que tiene como misión y visión las siguientes acciones:

Misión. Ser una institución de Educación Superior Intercultural comprometida con la incorporación, instrumentación y operación de proyectos de alto impacto en la justicia, salud, economía y cultura de las distintas regiones del estado, mediante la formación de capital humano con calidad educativa, certidumbre profesional y un alto espíritu de solidaridad.

Visión. Consolidar una institución educativa intercultural de calidad, capaz de diseñar proyectos que promuevan el desarrollo comunitario en el ámbito económico, social, cultural y de servicios de las distintas regiones del estado.

Percepciones iniciales

Conscientes del fenómeno social y las implicaciones que resultarían con la aparición de IES en sociedades sin experiencia previa, estuvimos atentos a las percepciones y expectativas de los diversos actores involucrados y a los efectos causados por las propias interrelaciones:



Alumnos. Al principio hubo un padrón de alumnos sectorizado en dos vertientes: personas que hacía algunos años habían terminado el bachillerato (62% de la matrícula absorbida) y alumnos que recién egresaban del nivel medio superior (38%). Ambos sectores con infinidad de dudas e incertidumbre con cuestiones tales como:

- ¿Cuentan con validez oficial los estudios?
- ¿Cuánto nos costará estudiar ahí?
- ¿Qué duración tienen las carreras?
- ¿En dónde recibiremos clases?
- ¿Quiénes serán los maestros?
- ¿Habrá trabajo cuando terminemos?

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Padres de familia. Surge un sentimiento de esperanza para que sus hijos accedan a una IES. Muchos padres de familia fueron una pieza clave para la absorción de alumnos cuando se enteraron por el radio e impulsaron a los jóvenes para que se inscribieran. Las dudas fueron las mismas que las de sus hijos.

Planta docente. Conformar plantillas docentes con los perfiles del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) en un inicio no resultó ser una prioridad ya que los programas que se ofertaron al arranque se referían al nivel de profesional asociado y se tomó la decisión de convocar a profesionistas con el nivel de licenciatura, aunado a la parte coyuntural de que en la región no hay un padrón de profesionistas con niveles de maestría, y para llevar profesionistas de la zona centro la principal limitante era la escasez de fortaleza presupuestal. Con esa panorámica, se integró una planta docente mediante convocatoria pública y se les aplicó un examen de admisión que incluyó experiencia profesional, conocimiento en el área de interés, habilidades pedagógicas y perfil psicológico. El personal seleccionado recibió cursos de capacitación para adentrarlos en la filosofía del nuevo modelo y para reforzar la parte pedagógica.

Autoridades educativas. La Universidad Comunitaria de San Luis Potosí estuvo conformada inicialmente por tres Colegios de Educación Superior (CES), que operaban de manera independiente al contar cada uno de ellos con personalidad jurídica y patrimonio propios; cada Colegio contaba con un Consejo Comunitario que le permitía tratar los aspectos locales e internos de cada uno de ellos. Un Director por CES reportaba directamente al Director de Educación Media Superior y Superior de la SEGE.

Con el compromiso de dar credibilidad al Proyecto y responder a las inquietudes de la sociedad:

Infraestructura. En un inicio, con la creación de cada CES, la Universidad estableció convenios con otras instituciones educativas para el uso de sus instalaciones y de inmediato comenzó las gestiones para que los municipios beneficiados donaran terrenos, así como la búsqueda de recursos para la construcción de instalaciones propias.

Programa de becas. Se estuvo al pendiente para incluir al alumnado en el beneficio del Programa Nacional de Becas a la Educación Superior (PRONABES).

Sectores productivos. Los grupos de poder económico reaccionaron con inconformidad ante algunos comentarios poco afortunados en el sentido de que con la Universidad los jóvenes iban a estar más despiertos y que, de ahora en adelante, sería más difícil abusar de ellos y sus familias, ya que estarían capacitados para pedir un mejor salario y que se les trate conforme a derecho, igual que a todos.

Autoridades civiles. Los presidentes municipales sabedores de los beneficios de invertir en educación, apoyaron las actividades de arranque de la Universidad en los tres municipios, desafortunadamente hubo una transición (cambio de administración municipal) antes de consolidar la primera etapa, lo que provocó cierto retroceso en el plan trazado originalmente.

Sociedad en general y medios. En realidad estos actores son un reflejo de todo lo anterior y tanto unos como otros son factor preponderante en el curso de cualquier proyecto dentro de una sociedad, ya sea que el rumor o la nota periodística influyan en la opinión pública.

La UNICOM utiliza el concepto de *comunidad* como una unidad histórico social, formada por individuos unidos por valores y tradiciones y que debería coexistir armónicamente con otras unidades histórico sociales en una *comunidad* más grande hasta llegar a la gran comunidad o Aldea Global sin la superposición de una cultura sobre otra. Por ello asumimos que la comunidad es un núcleo en el cual convergen las diversas instancias, buscar y encontrar lo común en esa diversidad es una de las tareas diarias de la Universidad.

La Universidad Comunitaria de San Luis Potosí constituye actualmente un espacio a lo largo y ancho de la geografía estatal con presencia en las cuatro regiones con diez Colegios de Educación Superior; es un mosaico multicultural robusto donde conviven armónicamente las diferentes expresiones del pensamiento universal. El cultivo de la ciencia, la tecnología y las humanidades se traducen en acciones académicas progresivamente vigorosas.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Retos

La Unicom como un proyecto joven, con ocho años de creación, tiene grandes retos por alcanzar, siendo el primero:

Generar responsabilidad y compromiso social

La responsabilidad como fenómeno social caracteriza un modo de la relación entre el hombre y su realidad; y como relación se da en ambos sentidos y sólo culmina realmente cuando se establece como un círculo de demanda y respuesta.

La responsabilidad se da mediante un proceso en el cual, de acuerdo al grado en que una conducta responsable es reconocida, ésta se fortalece y dinamiza. También se puede establecer que la responsabilidad compete tanto al individuo como a la colectividad y que una estrategia para la responsabilidad incluirá necesariamente el total de la realidad social, de manera que a la Unicom le corresponda comunicar el precepto y la práctica responsable y a la comunidad dar el ejemplo que valide la conducta responsable como una práctica social deseada, valiosa y reconocida. De esta congruencia entre lo que se dice y lo que se hace se constituye un elemento que en la vida social es definitivo: la confianza.

Por lo anterior, si se desea educar para la responsabilidad, esto supone educar a la colectividad, es decir, transmitirle valores, pero también asegurar su cumplimiento en la vida colectiva y cotidiana.

En función de lo anterior se puede considerar que una acción para la responsabilidad presenta dos facetas: una educativa y otra ejemplificante. La primera correspondería al proceso educativo (no sólo a la escuela) y la segunda a la vida colectiva y en especial a las autoridades de gobierno que, como órgano director y orientador de la comunidad, tiene la obligación de actuar y velar por una conducta responsable.

La posibilidad de que la sociedad acceda a un Plan Maestro de Desarrollo está en función del apoyo de sus escuelas y no sólo entendido como el trabajo áulico sino proyectarlo a las actividades extracurriculares.

Un segundo reto es el despegue

Esta etapa va desde el momento en que la UNICOM nació como tal hasta el momento en que alcanzó su primera estabilidad, es decir, que ha logrado consolidar su existencia (aparición en el Catálogo de la Ley de Egresos del gobierno del estado, primera generación de alumnos egresados, Manual de Organización, etc.). Esta etapa se caracterizó por el enfrentamiento a la realidad. La organización como grupo de personas, se encontraba frente a una circunstancia nueva, y por ende, se vio en la necesidad de alcanzar ciertas metas.

De hecho, algunos miembros de la UNICOM contaban con experiencia en el campo en que se desarrolla el proyecto UNICOM; éste es un factor valioso, pero para la UNICOM la experiencia era nueva (como organización) y tuvo que enfrentarse a la realidad, como organización y como grupo.

Lograr la transición entre lo plasmado en un documento y la puesta en marcha de dicho proyecto es a lo que llamamos enfrentarse con la realidad, buscando además que los diferentes grupos que subyacen en torno a la institución mantengan un equilibrio dinámico acorde con los objetivos institucionales.

Un tercer reto es el sentido de pertenencia

Una vez lograda la confianza, la credibilidad que la sociedad tiene de la institución, la certeza de su validez oficial; toda vez que se cree haber sorteado las diversas acciones ejercidas en contra del proyecto, acciones realizadas por los grupos de interés que existen en toda sociedad y que de alguna manera ven afectados sus cotos de poder, se hace necesario imbuir el sentido de pertenencia a la comunidad, a las autoridades, a los alumnos y sus familias, en fin, a todos los actores mediante mensajes y acciones concretas el hecho de que ese centro educativo es de todos y cada uno de ellos: es de la comunidad, es de los municipios, es de la sociedad.

Que conozcan el centro educativo y sepan que surge como un parteaguas para transferir inquietudes de necesidades sociales siendo

un vehículo de ida y vuelta con participación social organizada y propositiva.

Estado Actual (Logros)

A la fecha se ha conseguido lo siguiente:

- 10 CES distribuidos en las cuatro zonas geográficas del estado.
- 792 egresados
- 1,118 alumnos inscritos en el ciclo escolar 2009-2010
- Establecimiento de convenios con ocho dependencias gubernamentales que permiten asegurar espacios para prestación de servicio social y prácticas profesionales.
- Del total de egresados se cuenta con 92% de empleabilidad en sus áreas de formación profesional.
- Se cuenta con 20 solicitudes de otros tantos municipios en el estado para que se abra un Colegio de la Universidad en sus regiones.
- La Universidad Comunitaria hasta el día de hoy ha logrado operar con el subsidio estatal que representa 64%, con el aporte de los ingresos propios por 33% y el aporte municipal por 3% en promedio.
- El costo anual por estudiante para el ciclo escolar 2008-2009 fue de $8,520.18

Conclusiones

La puesta en marcha del modelo educativo de Universidad Intercultural conlleva a la formulación de la propuesta teórica más la consideración de la interacción social para encontrar así el modelo real, de manera que la Universidad sea "un traje a la medida", respetando las normas pero ajustado a las particularidades, es decir, debe ser sensible a la percepción social.

Dentro de las limitaciones para el trabajo debemos señalar la férrea apatía gubernamental para apoyar los programas compensatorios. Parece haber un estigma aun en los círculos que debieran atender a los más desfavorecidos. Las personas que toman las decisiones en

materia de políticas públicas al no voltear a ver el mismo cielo con otros ojos, limitan las posibilidades para apoyar de mejor manera este proyecto en ejecución.

Las normativas actuales que limitan los apoyos porque estos tienen que ver con la mejor infraestructura, talleres y credencialización académica muy alta, privilegiando en sus formatos de evaluación dar más a quien más tiene y no incluir a los menos favorecidos es una forma de discriminación.

El modelo de evaluación para las instituciones que han sido privilegiadas de antaño y las decisiones de las autoridades impacta de manera silenciosa en lo moral, en la igualdad y en el respeto, en contra del slogan de la equidad y otras menciones por el estilo, porque deja de lado los apoyos, y sólo se privilegia a los investigadores y proyectos consolidados en detrimento de los que están en formación.

Sin reconocer que lo que los miembros de la sociedad esperan de un proyecto de educación superior en sus regiones de origen es, entre otros, la oportunidad de acceder a un mejor modo de vida, a ser productivos y sentirse orgullosos, que la oportunidad de educación superior en realidad sea una oportunidad de mejores formas de vida personal, familiar y comunitaria, a demostrar que se tienen capacidades y tener la igualdad de oportunidades laborales.

Dentro de las fortalezas encontradas para el desarrollo del proyecto, sin duda alguna, se debe remarcar como un éxito la actitud proactiva de directivos, docentes y alumnos, todo mundo con el compromiso por lograr una calidad con los elementos con que se cuenta; el privilegio en la transmisión, no sólo de los contenidos académicos, sino los del sentido de la solidaridad; así, la planta docente y su solidaridad social, quienes a pesar de tener experiencia en educación superior y saber de las horas de descarga en educación media superior y superior, han adoptado a la UNICOM como algo propio, y si bien en su mayoría trabajan en otros lugares, no han dejado de apuntalar la Universidad con sus trabajos. Ellos no han recibido esos estímulos y siguen en la esperanza de crecer en su actualización y formación profesional, la cual se ha visto disminuida por el aislamiento al que se ha visto forzada la UNICOM.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Y nos preguntamos aquí: ¿Qué es más importante evaluar: los elementos internos en el fenómeno de pares con iguales fortalezas y debilidades o la evaluación que la sociedad hace del impacto de la Universidad para sus estudiantes y la región donde se ha abierto un pequeño Colegio de Educación Superior de la Comunitaria? Y en esta lucha desigual por igualdad de oportunidades de acceso a los recursos económicos, ¿qué es más importante: el cumplimiento de la normativa diseñada a la luz de un gran respaldo económico? O bien, brindarle la oportunidad a los egresados de bachillerato de las comunidades indígenas y rurales marginadas al ser la Universidad el primer esbozo de lo que será la vida personal de un profesionista.

En el caso nuestro, hemos visto que es más importante proponer una solución diferente para un fenómeno que hasta hoy sigue vigente en muchos pueblos del mundo; ponerla en práctica y medirla a través del impacto de los egresados, las múltiples habilidades de las que han sido dotados, interesarse por la solución de problemas sociales y de todo tipo, a eso hemos optado y trabajamos con los recursos que nos han permitido.

Nuestras pretensiones fincan su grandeza en el éxito de los que hemos formado, y en reconocer con humildad las cosas que no hemos tenido capacidad de hacer, sin repartir culpas, simplemente tomando la responsabilidad que tenemos en las manos, pero buscando día con día superar los escollos y dificultades con una actitud propositiva muy al estilo UNICOM, y quizá siendo benévolos con nosotros mismos, reconocemos a nuestros egresados que hoy son funcionarios en instancias locales, estatales y federales, o los que han sido absorbidos en empresas como Cemex, empresa que tenía el paradigma de que en las comunidades donde ofrecemos el servicio educativo sólo se les podía proveer de obreros y ahora los egresados se han ganado un espacio por su propia valía y formación.

Lo anterior es prueba palpable de las opacidades desarrolladas aún en ámbitos para los que no necesariamente hemos privilegiado en la formación.

Estamos conscientes de que se ha creado un estrato social, cultural y académicamente diferente que genera un sentimiento de

igualdad de capacidades entre un sector de la población que no había sido atendido nunca y que ha demostrado una sed, un ansia de superación y de tomar las oportunidades que se le ofrecen con seriedad y esperanza de un futuro mejor.

No vemos a los grupos vulnerables como sujetos raros de estudio, sino con la total inclusión y respeto a la dignidad como personas, entendiendo el fenómeno educativo como un proceso de ida y vuelta en el que todos aprendemos de todos.

Los 10 municipios para los que trabajamos y los municipios de sus áreas de influencia han cambiado su ritmo de vida de un modelo en el que después del bachillerato sólo había la posibilidad de emigrar en busca de mejores horizontes o de terminar en el billar del pueblo.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Instituto Superior Intercultural Ayuuk

Guillermo Estrada Jácquez[1]

En fecha reciente a la realización del presente encuentro y como es costumbre entre los ayuuk ja'ay, la comunidad universitaria del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (isia)[2] llevó a cabo una ofrenda ceremonial para pedir fuerza en un ciclo más que se renovaba. Durante tres años se ha seguido la tradición de subir al cerro a solicitar favores y expresar el deseo de que todo transcurra de buena manera, y esta ocasión puede significar a su vez el cierre de un ciclo un poco más amplio, el cual representó la puesta en marcha de la institución, iniciar su recorrido entre dos caminos que marcan, por un lado, la amenaza del perjuicio y, por el otro, los frutos buenos que se espera obtener.

La ofrenda se hace por la conciencia de que el esfuerzo para esta labor requiere renovación, ser alimentado para que los sueños sigan favoreciendo una buena ruta, haciendo cada vez más "propio" el

---

[1] Director General. Centro de Estudios Ayuuk, Universidad Intercultural Ayuuk, A. C. Oaxaca.

[2] La asociación inició sus actividades de planeación, diagnóstico y diseño de su modelo educativo en diciembre de 2004 con la denominación Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk (CEA-UIIA). Por necesidad de reconocimiento oficial recientemente ostenta el nombre autorizado de Instituto Superior Intercultural Ayuuk para la institución educativa, conservando el primero para cuestiones legales y de representación.

proyecto educativo que representa *la casa más grande del estudio*. Y como en toda celebración, ésta se completó con la fiesta, con el compartir. Es el producto de las cosechas primeras lo que se comparte, lo que a su vez es recibido como frutos de las cosechas de otros esfuerzos, de otros sueños, muy similares tal vez, pero a la vez diferentes. De aquí también se obtendrá la semilla que se necesita para sembrar nuevamente, la cual hay que saber escoger.

En este sentido, el ISIA se inscribe en la acción de muchas otras instituciones que surgen con la idea de acompañar y coadyuvar en los procesos de autonomía y de reivindicación de los pueblos indígenas, a través de una intervención de educación superior en la que pueda valorarse la diversidad y vaya encaminando los procesos hacia la inclusión en un desarrollo que mejore la calidad de todos los aspectos de la vida.

Avances institucionales en el impulso a la diversidad

El paso inicial hacia la valoración de la diversidad se dio en la conformación de la institución misma. La conjunción de modos diversos de proceder, como es el modo de organización indígena presente en Servicios del Pueblo Mixe, la experiencia educativa en el terreno de la educación superior del Sistema de Universidades Jesuitas y las aspiraciones y trabajos de la comunidad anfitriona de Jaltepec de Candayoc, marcaron el rumbo que tendría que seguir el ISIA. Más aún, la concreción del equipo operativo, ayuuk en su mayoría, pero con la colaboración continua de docentes de otras instituciones, fue abriendo canales de intercambio desde los aciertos y desvíos que lógicamente se fueron dando y que constituyeron puntales para el aprendizaje. Al igual que otros caminares y causas semejantes, el anhelo de fondo del proyecto es el ejercicio del derecho que tienen los pueblos indígenas a participar activamente en la ejecución de programas de educación que impulsen su propio desarrollo, así como la necesidad de incrementar el acceso a la educación superior de los jóvenes indígenas, ante lo cual se requería del esfuerzo conjunto de distintos sectores de la población en la búsqueda y generación de condiciones para tal fin. Así que sin este primer paso y sin la paulatina integración en el accionar de la

institución por parte de la comunidad, difícilmente se podría aspirar a alcanzar este anhelo.

La Junta de Gobierno de la institución, integrada principalmente por académicos y dirigentes indígenas, empezó a funcionar en el marco del respeto y con el ánimo de construcción. También desde el inicio se ha consultado e informado a la asamblea comunitaria para la toma de decisiones en el proceso de gestión del ISIA. La comunicación con esta entidad se ha mantenido y fortalecido, especialmente en la representación dada a las autoridades municipales y comunales, con quienes se trabaja estrechamente y con una creciente implicación en el proceso educativo.

Uno de los procesos que la asamblea comunitaria siguió con mayor interés fue el que se dio para la consecución del reconocimiento de validez oficial de estudios (RVOE), que propició que los esfuerzos y expectativas se incrementaran conforme se iba alargando la espera por obtener la firma del acuerdo que tardó más de tres años en llegar. Lograr este reconocimiento, cuyo trámite se vio afectado por el conflicto magisterial vivido en el estado de Oaxaca, presentó la dificultad originada por la falta de comprensión al tipo de proyecto educativo, así como por prejuicios hacia la institución en su pretensión de interculturalidad; de tal manera que la obtención misma significó una ruptura de prácticas y concepciones que abundan por doquier, no sin pagar cierto costo en la propuesta educativa del ISIA que implicó pequeños, pero importantes retrocesos a dicha propuesta. Muchos de los ajustes que se tuvieron que realizar provinieron de observaciones hechas desde la normatividad existente que, cuando menos en su interpretación y concreción, están más emparentadas con un enfoque urbano y occidental de la educación y, además, existe el supuesto de un manejo holgado de recursos económicos propio de muchas universidades privadas, quedando con muy poca consideración las necesidades y circunstancias de la condición indígena y relativizada la aportación y el esfuerzo comunitarios. Ciertamente estas normas y sus criterios de aplicación tienen la intención de beneficiar a los destinatarios de estas instituciones educativas; sólo que, como en este caso y de manera paradójica, los ajustes requeridos según determinados parámetros implican de

cierta manera la negación del beneficio más amplio para el cual se pensó la institución. El ISIA surge ante el problema de exclusión en la atención universitaria para los y las jóvenes indígenas y de la imposibilidad de hacerle totalmente frente por parte del Estado, reclamando mayor participación social de distintos actores; sin embargo, cubrir las exigencias que le han sido marcadas para lo que sería su *correcto* funcionamiento ha implicado negar la posibilidad de estudio a más de un joven. Aun así y a pesar de los planteamientos originales que se tuvieron que modificar para la autorización oficial, obtener ésta es un avance indiscutible que permite fincar nuevas propuestas desde los espacios civiles que se abren. Finalmente, este logro es un paso significativo en la concepción del ISIA como institución educativa en transición a otra realmente intercultural, según las condiciones que se hayan trasformado para cimentar modelos más horizontales, abiertos al intercambio y de respeto y valoración hacia lo otro distinto.

En otro aspecto y como parte del compromiso al impulso de la diversidad en ámbitos distintos al mismo ISIA, se encuentra su asociación a una red de universidades en estatus similar de pertenencia, que considera su diferencia en el modo de funcionar como una circunstancia particular y no como un rasgo que la ubiquen en un nivel inferior, lo cual ha permitido construir espacios de crecimiento mutuo. A su vez, la recíproca colaboración entre instituciones crea consciencia de la necesidad de impulsar la interculturalidad en otras instituciones universitarias, más allá del tratamiento temático en estudios o foros como mera reflexión académica. La colaboración de docentes invitados de otras universidades con los integrantes del cuerpo base del ISIA ha permitido la construcción de espacios interculturales en beneficio de la formación de los y las estudiantes, generando oportunidades de aprendizaje mutuo y abriendo otras perspectivas y modos de colaboración que directamente tienen que ver con las mejoras en la calidad de vida de las comunidades indígenas. La construcción de la experiencia intercultural no ha estado exenta de dificultades, lo cual muestra que no ha sido de un intercambio superficial, sino que camina por veredas que requieren revisión constante, teniendo como base *el respeto*, valor que

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

muchos pueblos originarios tienen en primer orden para el logro de la convivencia y que puede y ha sido principio académico de investigación y aprendizaje. La construcción de nuevas relaciones sociales implica cambios graduales en los diversos ámbitos.

La implementación de los planes y programas propuestos para ser autorizados oficialmente han sido sometidos a revisión constante por parte del equipo operativo desde la perspectiva de la inclusión de conocimientos locales, además de abordar otros asuntos pedagógicos para elaborar ajustes partiendo de la experiencia recorrida. Superar la analogía y la mera comparación como método de inclusión de saberes implica dejar de lado prácticas que están muy arraigadas en la docencia, que no se han abierto a novedades pedagógicas útiles y necesarias, y que no dejan espacio para el aprendizaje fuera de la cátedra exclusiva del profesor. En este sentido, los únicos que directa y continuamente han estado propiciando el *desenvolvimiento del conocimiento* desde lo local, han sido los indígenas que cuentan con preparación académica suficiente para el ejercicio de la educación superior según lo señala la normatividad, es decir, profesionistas que se desempeñan como docentes. Sin embargo, la incorporación de ancianos y comuneros que puedan inscribirse para propiciar el aprendizaje del estudiante, aún se encuentra entre los pendientes metodológicos de implementación real y sistemática. Como subsidiaria de esta carencia se puede señalar la vida comunal en la que transcurre la cotidianidad del estudiante, un espacio didáctico privilegiado e insustituible y muy valorado por el personal docente y demás colaboradores.

Pareciera que el asunto metodológico al que se hace referencia se une a otros más que han quedado en la categoría de pendientes debido a la carga de tareas que implica la atención a los trámites y requerimientos oficiales o incluso a la labor cotidiana de la docencia. La cantidad de asuntos que reclaman ser atendidos con rapidez y eficacia en la era de la información, en cierta manera pide el sacrificio o marginación de formas, prácticas y modos pertenecientes a la lógica indígena, como la atención a las tareas propias de la tierra, el respeto y cuidado a sus ciclos de vida, la participación de los espacios festivos y de colaboración comunal, el respeto a los ritmos campesinos y otras

más que hacen que la presencia de la institución en el ámbito comunal signifique un modelo intercultural en tensión constante. Además, la realización del proyecto educativo exige un esfuerzo extra por laborar desde las carencias que existen en las comunidades rurales: infraestructura de servicios públicos y comerciales limitada, inmigración creciente que colabora al deterioro del conocimiento local, rezago educativo que hay que aminorar a la par de la formación profesional, incluso los percances que ocurren en la búsqueda de prácticas sustentables y ecológicas. La compatibilidad de "lo necesario" con "lo permitido" se complica frecuentemente. Bajo este panorama, el crecimiento y desarrollo organizacional han requerido que se tenga particular cuidado por cultivar espacios colectivos que, a pesar de lo que pudiera ser entendido como *poco prácticos* desde determinadas perspectivas organizacionales, es de fundamental importancia para propiciar la diversidad. En este sentido, las líneas de autoridad que apuntan a la horizontalidad han estado presentes como correlatos del poder que busca ser minado por el diálogo; más allá de que queden plasmadas en manuales y reglamentos de necesaria aplicación, las políticas y maneras de proceder que consideren un modo alternativo favorecedor de la diversidad se ven reflejados en la relación de alumno-docente, mujer-hombre, de unas culturas frente a otras, de los modos muy particulares de manifestarse. Un modo distinto de organizarse considera una necesaria multiplicación de funciones, en la que el servicio que conlleva todo cargo y responsabilidad, hacen posible que puedan ser puestos en práctica. Visto así, el desempeño laboral se mueve dentro del espectro del esfuerzo plasmado en un proyecto común más que del mero cumplimiento que se limita a la remuneración salarial.

Logros, limitaciones y obstáculos

Debido a las dificultades surgidas durante el largo proceso de reconocimiento oficial, la obtención de éste marca claramente el término de la fase inicial o de arranque del ISIA, que —como muchas instituciones similares— han tenido que abrirse paso dentro un sistema excluyente, en la que el logro principal ha sido poder concretar su existencia desde su *condición indígena* en tanto *diferente*,

desigual y desconectado, dicho en palabras de García Canclini.[3] Las rupturas logradas en las múltiples dinámicas, complicidades, prejuicios y poderes, por pequeños que hayan sido, significan que puede alcanzarse otro modo de concebir y llevar a cabo modelos alternativos en educación superior con novedad, pertinencia y oportunidad para la inclusión.

Desde una óptica meramente pragmática, el mencionado reconocimiento oficial otorga el aval que requieren los jóvenes para adherirse a este proyecto educativo, mas es el reconocimiento regional y comunitario el de mayor importancia por ser la razón última de la institución en función del beneficio que busca. El conocimiento del proyecto educativo va siendo cada vez mayor, restando espacio a la duda sobre su seriedad, la cual fue causada por la aparición de experiencias fallidas o fraudulentas en la zona y que han restado crédito a las iniciativas de la organización civil, en las que están enclavadas muchas de los organismos indígenas. Queda aún mucho trecho por recorrer en este sentido, pero el incremento gradual de dicho reconocimiento es indudablemente un logro.

A la par de este aspecto está el reconocimiento comunitario que ha expresado su agrado porque los y las jóvenes se asuman como indígenas en un tiempo de claro resquebrajamiento cultural. La integración de los y las estudiantes en las manifestaciones más transparentemente identitarias como lo son las fiestas, la organización comunal, la incorporación a las danzas y bailes locales, la valoración y el uso de la lengua originaria de la región son expresión de la satisfacción de comuneros y comuneras, que a su vez ha quedado implícitamente mostrada en la adhesión y apoyo en las tareas y tequios requeridos para el mejor funcionamiento del ISIA. La participación en foros de distinto tipo es otra muestra más del conocimiento que de la institución se va obteniendo.

Como tensión dialéctica, estos logros van acompañados de limitaciones y dificultades que han ayudado a comprender que la interculturalidad más que un estado al que se pretende llegar, es

[3] Néstor García Canclini, *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa, 2004.

un ejercicio de construcción constante y necesario ante situaciones de exclusión, propia de la dominación que se autoafirma ante la diferencia. Ejemplo de estas dificultades han sido los trámites y requerimientos burocráticos y administrativos que constantemente se sortean y que consumen una cantidad considerable de energías en menoscabo de otras tareas de carácter prioritario del proceso educativo como lo es la revisión constante del modelo educativo, el diseño e impulso de nuevas ofertas educativas, la atención al alumnado, los proyectos y procesos de articulación comunitaria y la investigación propia de toda institución universitaria. Sin embargo, estas dificultades son incorporadas como parámetro que define límites por construir dentro de la labor intercultural.

En este marco, la labor de investigación es acerca de los aspectos que mayormente se ven afectados. Se ha realizado un primer trabajo académico de inclusión de contenidos culturales y editado un par de libros de carácter lingüístico, así como la realización de un diagnóstico ambiental, y se está realizando investigación sobre maíces nativos, pero se requiere ampliar estos trabajos de línea agrícola, el impacto que se logre a partir de ellos, así como profundizar en la investigación de los contenidos culturales en la currícula. El ISIA se pudiera sumar así al desconcierto de un buen número de instituciones ante la limitada participación de recursos para este rubro, o simplemente desde la dificultad de liberar cargas administrativas e invertir el tiempo en esta tarea. Esta limitación se potencia ante la falta de personal especializado o con interés genuino en el desarrollo de la región.

No son sólo los recursos necesarios para la investigación los que se encuentran en situación deficitaria; lógicamente, es la limitación económica, en general, la que presenta el peso mayor para el desarrollo de la institución. Hay una amplia diferenciación en la clasificación del tipo de universidades según el financiamiento que reciben y que, a resumidas cuentas, viene a repercutir en el tipo de acceso a la misma, pero en última instancia y en la generalidad de los casos se ubican dos: públicas y privadas. El ISIA se considera a sí misma como una universidad privada de acceso público; es privada por ser una instancia educativa que no recibe una subvención constante del gobierno y tiene que allegarse recursos a partir de

donativos; al mismo tiempo es de acceso público, ya que al becar la colegiatura de la totalidad de los estudiantes, la capacidad económica de éstos no significa impedimento para su ingreso respecto de cualquier universidad del gobierno, al menos en lo tocante a la institución. No sólo por su modo de financiamiento, que a fin de cuentas es el que particulariza su situación, el ISIA se coloca entre los proyectos alternativos dentro de una también corriente alternativa de educación que representa la intercultural superior.

En último término, los más afectados son los y las jóvenes que requieren estudiar. La institución surge para ampliar sus posibilidades de acceso a la educación superior, sólo que las condiciones sociales más amplias, una vez salvado el aspecto educativo, limitan esta oportunidad y, en el caso del ISIA, la normatividad redobla esta dificultad debido al carácter mismo de la institución. Los y las estudiantes no sólo tienen fuertemente limitados los beneficios que pudieran ser aplicados directamente a su educación a través de más docentes o mejorías en las instalaciones, sino que se ven privados de estímulos por no pertenecer al sistema público de educación, como es el caso de las becas PRONABES[4] o a los programas de subsidio alimenticio de la CDI.[5] Al no ser considerada su situación concreta, estas oportunidades se encuentran prácticamente penalizadas, haciendo para muchos en extremo difícil costear su sustento para continuar sus estudios, con lo cual la exclusión se vuelve a hacer presente. Si no encontraron espacio en otras de las universidades estatales, si no fueron admitidos a causa del rezago que los castiga en los procesos de selección y si encuentran espacios favorables al menos para disminuir la discriminación étnica o de género que pudieran padecer, tristemente llegan a darse cuenta que su situación de exclusión es más amplia que sólo el ámbito escolar. Paradójicamente la oportunidad que se presenta para avanzar en pro de la inclusión, se topa con los candados de la exclusión prevalecientes en el sistema normativo para este tipo de programas.

Ciertamente este último es necesario para que la calidad educativa sea real, con la clara conciencia de que lo que se logre en este

4 Programa Nacional de Becas para la Educación Superior.
5 Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

renglón será un factor de inclusión. No obstante, hace falta también potenciar otras alternativas que puedan mejorar el aprendizaje, como son la incorporación de recursos didácticos y la inclusión de saberes locales, consideración de otros espacios educativos diferentes al aula, propiciar y fomentar el autoaprendizaje, etc. La calidad tiene también otros parámetros diferentes a los que marca el mercado o los estándares empresariales, que incluso no son aplicados en justicia a todas las instituciones.

Las limitaciones mencionadas hacen que los esfuerzos emprendidos se vean disminuidos en su alcance, a pesar del empeño en responder a los requerimientos sociales, normativos y de demanda, con los recursos limitados con que se cuenta. En particular, por el tipo de institución que es el ISIA, es visto con recelo por ambos sectores educativos como favorecedora de recursos privados, extensora de los mecanismos de opresión, portadora de baja calidad, carente de futuro, quedando como tarea la potenciación de la diversidad con las instituciones con que se puede relacionar.

Significado e impacto

Como se mencionó anteriormente, la comunidad anfitriona con la que se convino la marcha del ISIA, consecuente con la solicitud de participación que hizo en función de sus jóvenes y consciente con los alcances del proyecto, ha manifestado su complacencia con la implementación del mismo, lo iente como parte suya con la que se completa de cierto modo la formación que pudieran recibir sus jóvenes y en la que deposita la esperanza de desarrollo. Mantenerla informada y la vinculación con las autoridades ha sido fundamental. Se ha dado cuenta que los beneficios son más amplios que el simple rebote económico que pudiera representar su operación. La expectativa de su crecimiento está unida a la posibilidad de que pueda ser en beneficio de las comunidades de la región. La notoria movilidad estudiantil y docente que se ha suscitado amortigua el apremio por resultados tangibles.

Por contar apenas con tres años de su inicio de labores, no es posible todavía medir el impacto real que está teniendo en la región.

Algunos estudiantes que han terminado el programa de profesional asociado y que han sido los primeros que han optado por esa certificación, se encuentran realizando el servicio social colaborando con las autoridades o en instituciones como las oficinas locales de la CDI. Dado que el número de estudiantes de educación superior que realizan su servicio social en la región es reducido, se ve con buenos ojos y con un buen nivel de expectativa, la incorporación de estos jóvenes en las actividades productivas y de organización.

Además de los indicios de fortalecimiento cultural comentados, la edición de material lingüístico también ha sido valorada en la región ayuuk. A este aporte habrá que sumar las conferencias que continuamente se han estado registrando a propósito de las visitas de académicos a la comunidad, que además de su aporte meramente docente han colaborado en la apertura de espacios en los que no solamente puedan ser los estudiantes beneficiados, sino también los de bachillerato y, especialmente, los comuneros y avecindados de la comunidad. También la asesoría técnica puntual de los profesionistas y especialistas ha sido aprovechada.

Retos y perspectivas hacia futuro

Contar con tres años de existencia abre esperanzadoramente el panorama ante los retos que generaron el ISIA y otros más que han ido surgiendo con el desarrollo de la experiencia. La gran tarea que atañe al diálogo intercultural implica abrir el dominio representativo de la academia con el fin de incluir otras visiones y conocimientos, caminar equitativamente, son sólo aspectos que aquélla marca como legítimos. Son muchos los factores de todo tipo que hacen que dificultan esta tarea: el racismo y menosprecio cultural todavía existente, el consumo como motor principal del sistema económico ante el cual las propuestas sustentables se encuentran en franca amenaza, las condiciones estructurales que han minado la autonomía indígena, etc. La apertura a las demás etnias como proyecto de pueblo se vuelve otro espacio de generación de interculturalidad. En la medida en que el ejercicio de los derechos colectivos sea una realidad, las propuestas *independientes* como la del ISIA podrán ser llevadas adelante por grupos y comunidades indígenas; el cambio

normativo es indispensable para la autogestión. No se puede fortalecer las culturas si se consideran inferiores o en minoría de edad, a las que se les tiene que apoyar, pero sin reconocer los pasos y búsquedas que realizan.

En tanto universidad, queda el reto de crecer en todos los sentidos: abrir más programas que puedan responder a las necesidades sociales en primer lugar, y también a las demandas juveniles; incrementar el número de estudiantes que puedan gozar de los beneficios del proyecto, lo cual no sólo es cuestión de admisión, sino de incorporación adecuada y atención a las necesidades básicas de subsistencia; mejorar las instalaciones de acuerdo con los requerimientos académicos sin dejar de lado el aspecto cultural que subyace en la comunidad y que implica, en este caso, calidad, la cual hace falta desarrollar en todos los sentidos, y la formación de docentes tendría esa perspectiva; extender el ámbito de acción para que el beneficio pueda ser alcanzado directamente por las comunidades; fortalecer e impulsar las tecnologías para la información y la comunicación de acuerdo con las exigencias de los tiempos globales; concretar los espacios de aprendizaje cultural y de diálogo intercultural; etc. Mejorar, desenvolver y crecer es incluir. La calidad para el ISIA implica necesariamente la inclusión de saberes.

Si bien, el ámbito de acción es la educación superior, habrá que poner también la mirada en los niveles básico y medio. El impulso a la interculturalidad en el preescolar y la primaria es prioritario para contrarrestar de manera real la exclusión por la diversidad. Debe dejar de ser un rasgo de las instituciones rurales o bilingües y ser política educativa en la que no quepa la excepción. Lo anterior no implica que se deje de impulsar una educación pertinente desde las necesidades de los pueblos y comunidades indígenas. Sin continuo educativo, la llegada de jóvenes a la universidad será de aprendizaje inicial y no de profundización, con lo que la generación de conocimiento seguirá quedando a cargo de la racionalidad occidental, aun siendo a favor del fortalecimiento indígena.

Habrá que asegurar cada vez más la participación indígena en todas las instancias del ISIA, especialmente en las que se tratan las tomas de decisiones tanto organizativo como académico. Es así como se

pueda caminar hacia los proyectos políticos de los pueblos, no sólo a través de los egresados, sino a través de todo servicio que pueda prestar la comunidad universitaria. Extender el ámbito más allá de lo comunitario, más que agrandar el radio de acción, es colaborar en la constitución de los pueblos indígenas.

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Panel 6
Estudios sobre educación superior intercultural: Avances y aportes al acampo de conocimiento

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Interculturalidad y Educación Popular en América Latina

David Lehmann[1]

Las Universidad Interculturales constituyen una innovación sin precedentes en América Latina, pero solo en México han tenido un apoyo y reconocimiento significativo de parte del Estado. La Universidad Autónoma Indígena de México (UNAIM, localizada en Sinaloa) data del 2001, pero las otras solo aparecieron a partir del 2004. Las que pertenecen al Estado tenían en octubre del 2008 un total de 5.700 estudiantes, de los cuales 2.900 estaban en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) o la dicha UNAIM, pero van en aumento. En 2008 algunas escasamente habían llegado al egreso de su primera promoción.

Las UI son una iniciativa principalmente del gobierno federal, dinamizado por la antigua Directora del CDI (Xochitl Galvez) y la antigua Coordinadora de la CGEIB (Sylvia Schmelkes), pero además han recibido apoyo de gobernadores en distintos estados. En términos de inversión de fondos oficiales o de la envergadura de la iniciativa, no creo que haya algo comparable en toda América Latina. Pero no hay señales de presión desde abajo, desde las bases indígenas, por su creación, salvo en el caso de la UI en la municipalidad El Rayón de aparente inspiración zapatista, y que no ha recibido reconocimiento oficial a pesar de insistentes pedidos.

[1] Investigador, Departamento de Sociología, Universidad de Cambridge.

Además de las UI estatales hay dos con una conformación distinta. La Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) es parte íntegra de la Universidad Veracruzana, por lo cual goza de una protección institucional adicional – pero su financiamiento es otorgado por el gobierno estatal y es adicional al financiamiento corriente de la UV. La Universidad Ayuk pertenece a la Red de Universidades Jesuitas (las cuales incluyen la Iberoamericana por ejemplo). De todos modos, todas necesitan el reconocimiento de la SEP para tener el título de Universidad.

La mayoría de las UI están localizadas en zonas predominantemente indígenas, pero la de Chiapas está situada en San Cristóbal de las Casas. La UVI tiene una oficina central en Xalapa, pero las clases se dan en sedes muy apartados. Algunas – la Ayuk, la de Puebla – están en lugares muy remotos. Las instalaciones de las UI son de lo más variadas: algunas son verdaderas obras de destaque arquitectónico (UNICH, UIEM, UNIET), otras sobreviven apenas en condiciones precarias, como la misma fundadora UAIM, donde durante los primeros años los estudiantes dormían al aire libre y compraban o pedían productos de los agricultores del lugar – sin por eso dejar de estudiar y seguir en su lucha!

A finales de 2006, en mayo de 2007 y mayo de 2008 visité las siguientes instituciones: UAIM - Universidad Autónoma Indígena de México (Mochicahui, Sinaloa – dos veces); la UVI - Universidad Veracruzana Intercultural (Jalapa y su sede cerca de Acayucan) dos veces); la UNICH - Universidad Intercultural de Chiapas (dos veces); la UIEM - Universidad Intercultural del estado de México (San Felipe del Progreso, una vez); el Centro Universitario Ayuk (Jultepece de Angayoc, Oaxaca, cerca de María Lombardo, una vez); la UIET - Universidad Intercultural del estado de Tabasco (dos veces). Además me reuní en varias ocasiones con funcionarios de la CGEIB y otras personas ligadas a la interculturalidad.

¿Qué significa lo intercultural en la educación superior?

La idea de una Universidad Intercultural nace aparentemente en la costa nicaragüense con la URACCAN (Universidad Autónoma de la

Costa Caribe Nicaragüense) la cual abrió sus puertas en el 1995 como 'universidad indígena comunitaria con enfoque multiétnico e intercultural' (Hooker 2004). Para el año siguiente ya tenía 2000 estudiantes, según su sitio web. Su Rectora, Alta Hooker, es citada por muchos de mis interlocutores como una figura muy carismática. Esa Universidad, que nace de la sociedad civil (y probablemente con financiamiento de ONGs internacionales) y se identifica mucho con la autonomía regional y el desarrollo de la región atlántica de Nicaragua. (Note que la autonomía de esa región nace con una rebelión anti-Sandinista.) En un discurso que resume la misión de su Universidad Hooker la describe como una 'universidad indígena comunitaria con enfoque multiétnico e intercultural' (Hooker 2004): o sea es una descripción que si peca por lo vago, es probablemente porque busca ser muy incluyente: evita 'multicultural' y a la palabra 'indígena' añade 'multi-étnico'. Se evita 'multicultural' y se evita 'educación superior indígena'. El libro proa que anuncia las UI al mundo (Casillas Muñoz and Santini Villar 2004) tiene como titulo no 'educación superior multicultural' sino 'educación superior para pueblos indígenas' . Hay indicaciones de que los impulsores de estas universidades no quieren crear ghettos ni espacios protegidos, aunque al mismo tiempo, en México por lo menos, quieren evidentemente que sean dirigidos a estudiantes indígenas y, para que sean un beneficio para esos estudiantes, que tengan un contenido diferente a la educación convencional, tradicional o 'mainstream'.

Es importante recatar que las instituciones interculturales vehiculan una acción afirmativa a favor de un grupo, y no de exclusión de los que no pertenecen, o na parecen pertenecer, a ese grupo. Esto es importante para evitar cer en l falso problema si se debe excluir ciertas categorías. La acción afirmativa busca crear condiciones que estimulen y premian al publico-alvo si se presenta a ser admitido, por la ubicación, y por las materias ofrecidas: principal, pero no exclusivamente, desarrollo sustentable, turismo alternativo, lengua y cultura indígena. (La UAIM ofrece más, por ejemplo.) Es impensable restringir la admisión a candidatos con cierta características otras que el mérito académico. Es de notar que si, como algunos

me dijeron, un propósito ha sido de atraer mujeres de comunidades indígenas cuyas familias no quieren dejar ir a la universidad tradicional, por miedo que migren, que caigan en costumbres extraños etc., eso ha tenido cierto éxito, ya que 53.7% de los estudiantes son mujeres (3050/5684), cifra superior a la del sector de educación superior como un todo, que es del 49% (ANUIES)[2].

La misión de las UI: versión escrita

La CGEIB ha publicado dos documentos sobre Educación Intercultural que tienen un matiz bastante diferente, y que me hacen pensar que talvez, a pesar de su apariencia de declaraciones de política, talvez no tienen tal status. Sin embargo reflejan corrientes de pensamiento que permean el mundo de la interculturalidad, aunque no necesariamente como pensamiento hegemónico. De hecho no hay pensamiento hegemónico multicultural, y talvez el mismo concepto implica la imposibilidad de una versión única y hegemónica.

El documento *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México* (2004), dirigido, según me han dicho, principalmente a educadores del sector primario refleja la influencia del pensamiento multicultural en la antropología: la palabra 'diversidad' aparece por lo menos 45 veces en 27 páginas, 'epistemología' 13 veces, y *otro* (en el sentido de 'mi otro') 15 veces, cada vez subrayado. Por otra parte las palabras equidad o inequidad solo aparecen 9 veces y justicia 9 también. Esto no significa de ninguna manera que los autores subestiman la necesidad de que la educación contribuya a reducir las injusticias pero sí refleja una idea nueva, que el papel de la educación en la lucha contra las injusticias pasa por la 'política del reconocimiento', y que eso es no sólo una cuestión técnica sino de reavivamiento de las culturas indígenas y del reconocimiento no sólo de su valor sino de su diferencia, de la diferencia en el pensamiento de sus portadores: 'otras lógicas culturales igualmente válidas' Esto es muy controvertido porque trae

[2] *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior*. La cifra se refiere a estudiantes de licenciatura en la Educación Superior y Tecnológica, y se halla en las estadísticas para el año 2006-7.

la posibilidad de una relativización científica que es casi evocada en el llamado a 'desvelar los etnocentrismos para liberar a cada una de las ciencias de una mirada deformante e innecesaria'.[3] Sin embargo, es un documento que puede leerse de distintas maneras, porque dado el contexto excluyente que enfoca, llamar a la 'capacidad de reconocer la historicidad de la propia identidad' es también llamar a la crítica del prejuicio y de la discriminación, porque sin duda la exclusión comporta un contenido de menosprecio en torno a hábitos como el acento, la vestimenta, el fenotipo y la altura física de las personas. Entonces el respeto a la cultura de las personas es un deber universal, sin necesidad de hablar de otra 'lógica'.[4]

Durante mi trabajo de campo tuve la oportunidad de observar como tales conceptos se filtran en el aula y en el día-día de profesores y alumnos. De repente me encontré en la situación de actor-inter-

[3] He aquí la cita completa, dada lo controvertido del punto: 'reconocer la propia identidad cultural como una construcción particular de *lo cultural* y, por tanto, aceptar la existencia de otras lógica culturales igualmente válidas, intentar comprenderlas y asumir una postura ética frente a ellas. No es una tarea sencilla, requiere de un diálogo entre culturas que generalmente es conflictivo. No obstante, ese diálogo puede convertirse en un espacio de encuentro productivo en tanto que abre la posibilidad de reelaborar la lógica cultural propia… Los conceptos fundamentales de las ciencia y las metodologías derivadas necesitan ser contrastadas y enriquecidas con otros conceptos y modelos provenientes de las culturas para encontrar la lógica en los diversos temas de la ciencia. Es necesario analizar y sacar a la luz los etnocentrismos para liberar a cada una de las ciencias de una mirada deformante e innecesaria.'

[4] 'Por esta compleja vía de apertura, relativización y toma de conciencia de la posibilidad de cambio, el diálogo intercultural prepara a las culturas para que se conozcan mejor entre ellas y, de este modo, a sí mismas, ya que implica un proceso de constitución de la identidad individual y social, es decir, la relación dialéctica entre los sujetos y su colectividad. Su eje es la capacidad de reconocer la historicidad de la propia identidad: las relaciones que establece con el entorno social, tensarlas, relativizar, situar tanto la historia personal como la colectiva y viceversa. Significa transgredir los esquemas ya interiorizados para llegar a nuevas síntesis cognitivas que, a su vez se cuestionan por la historicidad de otras culturas. De tal suerte, se establece una dinámica dialógica permanente. Todo lo anterior conlleva una nueva visión sobre el pensamiento colectivo, pues ya no se construye a partir de una figura única del mundo sino de un pensamiento ético renovado con la forma de sabiduría moral, construido a partir de la intersubjetividad y de la interculturalidad'. En nuestro caso, esta dimensión epistemológica intenta articular las lógicas de construcción de las cosmovisiones indígenas de México y envuelve una mirada amplia y compleja sobre el proceso de construcción del conocimiento, en que los elementos naturales y simbólicos se imbrican.

locutor y además me sentí obligado a una especie de autocrítica. En una ocasión un grupo de profesores me pidieron mi opinión sobre la cuestión 'en qué consiste un ensayo?' – es decir un ensayo escrito como cumplimiento de una tarea académica. En un primer momento contesté como buen profesor europeo (y probablemente un profesor universitario mexicano hubiera contestado de la misma forma) que en un ensayo no se pide opiniones personales a menos que estén fundadas en información disponible públicamente'. A eso uno de los profesores contestó que recordándome que el conocimiento codificado oficial desvaloriza el conocimiento propio de los estudiantes. Al principio desconfié de la respuesta, pero más tarde he llegado a pensar que mis estudiantes ingleses están acostumbrados desde su niñez a que se les escuche sus opiniones y que llegados a la universidad tal disciplina no les afecta, en la mayoría de los casos no se sentirían menoscabados; pero en el sistema mexicano es consabido que en las escuelas rurales – talvez en las escuelas en general – hay una cultura de la clase magistral, y que el maestro, o más frecuentemente la maestra, 'lo sabe todo'. Dadas las 'asimetrías escolares' de las cuales hablaban los profesores, refiriéndose a la educación anterior de sus 'chamacos', se entiende la necesidad de que los que llegan a la universidad habiendo sufrida esas asimetrías necesiten antes que nada aprender a expresarse, y a tener una 'voz'. Por otra parte entre el mismo grupo de profesores hubo quien dijo que si el multiculturalismo es llevado al extremo 'todo se vacía'. Para esa persona el multiculturalismo significaba 'ser competente en cualquier lugar', lo que es my distinto de una interpretación relativista o anti-occidental.

Lo que vamos a ver mas adelante es que la exclusión siempre tiene su dimensión cultural aún cuando no hay diferencias étnicas en juego. La idea de que la desigualdad social se duplica de una brecha cultural antecede a la época de la inter/multiculturalidad. Así lo atestiguan las obras de Bernstein en Inglaterra por ejemplo (Bernstein 1974), quien fue el pionero con su idea de que las diferencias socio-económicas iban de par con diferencias en el lenguaje y, más aún, que los jóvenes de estratos más pobres hacían uso de un 'código restringido' comparado con sus coetáneos de clase media o

alta. Hoy en día algunos tacharían tal terminología de prejuiciosa, mientras otros dirían que se trata no de un código restringido sino de un dialecto u hasta otro idioma.

Antes de seguir al tema de la Educación Popular, cabe notar que en el mismo site de la CGEIB hay otro documento corto sobre la política de las UI, el cual casi hace caso omiso de la interculturalidad, salvo en el título, y pone más bien el acento en los beneficios universalistas de la educación superior para los estudiantes indígenas, por su calidad, acceso y relevancia.

Educación popular

En las UI aparte de la dimensión intercultural existe una visible influencia de la ya nutrida tradición de educación popular, fundada en América Latina por Paulo Freire, pero que viene siendo nutrida mundialmente por el propio Freire y por el pensamiento del psicólogo ruso Vygotsky (1896-1934) y el psicólogo norteamericano Jerome Bruner (n. 1915). Las tres convergen en algo muy simple que sigue vigente generación tras generación porque los sistemas educacionales estatales no cambian. Pero en la UAIM, la primera UI reconocida oficialmente que surge inesperadamente en Sinaloa, anterior al gobierno de Fox que va a deflagrar la pequeña ola que ahora conocemos, se da una tendencia nueva y el antropólogo Jesús Angel Ochoa-Zazueta y el economista Ernesto Guerra erigen un modelo académico original, lejos de los centros intelectuales del país, y en una universidad que existe muy precariamente en el modestísimo pueblo de Mochicahui. En una entrevista Guerra resumió su filosofía: (a) insatisfacción con los procedimiento jerárquicos y precocinados con los cuales lo profesores imparten lo que enseñan; (b) oposición a las formas tradicionales de evaluación que crean competencia innecesaria entre estudiantes e imponen uniformidad cuando 'el examen tiende a uniformizar y nosotros estamos trabajando con la diversidad', y que (c) los exámenes 'producen el fracaso'; (d) una conciencia aguda del sesgo cultural inherente al sistema de exámenes: 'una cultura no puede reprobar otra cultura…'; (e) un multiculturalismo moderado, porque por un lado dice que 'aquí pensamos que el conocimiento es relativo a

cada cultura', pero por otro, inmediatamente después, dice que '…en una reunión nosotros definimos que no estamos hablando de saberes indígenas sino de conocimientos indígenas' lo que yo interpreto como una manera de distanciarse del relativismo cultural. Sin embargo, explica que si por ejemplo se está analizando las 'propiedades del árbol…depende de quien este analizando al árbol,… de la cosmovisión de la gente que está analizando… muchas veces pensamos que hay una ciencia universal pero del punto de vista de los Tzotzil es, de los Chol, de los Lloremos, el árbol tiene un significando diferente del árbol de nosotros'. Pero no se trata de privilegiar una u otra cultura, sea occidental o no, sino de crear un diálogo entre estudiantes: 'lo que ellos demuestran en la acreditación es una mezcla entre su bagaje cultural y el bagaje cultural de los facilitadores sin decir cuál es el verdadero, sino simplemente es un dialogo intercultural'.

El modelo instalado por Guerra y su mentor Ochoas prescindió de la aula y del examen tradicional: los titulares académicos (porque no hay 'estudiantes') buscaban a facilitadores (porque no hay 'profesores'), procedían por investigación, formaban pequeños equipos, y cuando se sentían listos se presentaban a un jurado (un 'sínodo' en la jerga de la UAIM); si el resultado no era satisfaciente se les aconsejaba de volver a presentarse en otra ocasión. O sea, como dice Guerra, 'aquí no hay fracasados'.

Un miembro de un equipo de inspección enviado en el cuadro del PIFI (el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional mediante la cual la SEP trata de controlar la calidad de la educación superior) declaró que 'nos quedamos sorprendidos: los estudiantes estaban estudiando bajo los árboles… había colas para ir a presentarse al examen..' [se olvidó de decir 'sínodo'] … Y describió una escena que parecía inspirada en Jean-Jacques Rousseau: 'no hay materias: el facilitador está con su proyecto consiguiendo alumnos y es el experto en esa materia; en vez de dar clases a intervalos regulares, él está allí y cuando siente que hay un grupo grande hace reuniones con ellos para decirles lo básico, qué tienen que leer…'

Aún sin tomar en cuenta ciertas desavenencias político-burocráticas propias del contexto local, el modelo no ha dejado de tener sus

costos y también su enemigo en el PIFI y en lo que el PIFI representa como burocratización de la vida académica. (El PIFI es básicamente un invento inglés de los '80… y ha significado un cambio profundo en la cultura universitaria de Inglaterra y del País de Gales.) Evidentemente si los titulares académicos tienen acceso permanente a sus facilitadores, éstos sufren una presión más fuerte de lo que sería un sistema donde la jerarquía controla el horario. Y para las autoridades federales (dueños de la certificación de la institución como universidad) una institución sin exámenes ni profesores ni aulas es como un desafío al sistema reinante.

Así no es sorprendente que para el año 2008 Ochoas había renunciado y Guerra había sido deslocado de su puesto de Coordinador Académico para Director del Pos-Grado. Sin embargo no está claro que el modelo haya sido abandonado: el Rector, personaje de largo desempeño en cargos burocráticos ligados al PRI sinaloense, me hablaba con toda la jerga del modelo y se jugó con éxito para salvar la universidad. Además, muchos aspectos del modelo aparecen en otras universidades (la UIET de Tabasco por ejemplo) donde pude notar un ambiente de fraternidad entre alumnos y profesores y donde además esa jerga de los facilitadores, o asesores, por ejemplo, había filtrado. En el ambiente más parecido a una universidad tradicional como la UNICH no se notaba eso.

Con esto quiero resaltar que lo intercultural no es la única innovación de las UI, sino que ellas han traído una forma inusitada de interacción a la educación superior: menos distante, menos apresurada, más íntima si se quiere. Esta innovación se debe a su ubicación en zonas apartadas, al hecho que la brecha etaria o la distancia social entre los miembros del cuerpo docente ('facilitadores' o 'asesores' en más de un caso) y los estudiantes son menores que en las universidades tradicionales, y que aquéllos tienden a tener cierto compromiso político con su trabajo y sus estudiantes.

Vinculación e investigación

Otro rasgo que refleja la influencia de la educación popular es la importancia de la vinculación y de la investigación en los cursos de

las UI. Fiel, aparentemente, al legado de Paulo Freire todas las universidades visitadas dicen que los alumnos arrancan haciendo investigación casi desde el inicio de sus estudios. La investigación de su propia realidad fue una piedra angular de los proyectos de alfabetización con adultos que el maestro desarrollaba en Brasil y Chile durante los años 60, porque decía que la alfabetización consistía en adquirir una conciencia crítica, no simplemente asimilar como leer o escribir según las instrucciones de un enseñante – de allí la palabra concientización. Para los alumnos de las UI, inevitablemente, muchas veces la investigación es un proyecto en sus propios pueblos, salvo en el caso de la UNICH cuyo alumnado es netamente más urbano y de clase media. Universitarios establecidos pueden mofarse de tales prácticas por ingenuas y por cierto metodológicamente dudosas, pero – tal como en el ejemplo anterior de 'qué es un ensayo?' - hay que recordar los propósitos y el contexto de las UI.

Volver a la comunidad como investigador lleva al alumno a mirar su entorno con otros ojos, y a tener un papel distinto del que ha tenido como miembro de un grupo familiar. La universidad no es solamente – y a veces ni siquiera principalmente – un lugar de estudio; es también el lugar donde el joven encuentra otra red de relaciones desligado de su red familiar, comunitaria o vecinal. Jóvenes urbanos de clase media o aun de sectores populares ya tienen esas oportunidades como *teenagers*, pero la clientela de las UI no las ha tenido, y sin la oportunidad ofrecida por la educación superior sólo las tendrían al migrar. Pero los migrantes raramente serán vistos como intelectuales del lugar, y tampoco tendrán la oportunidad de mirar sus pueblos con los ojos del observador externo. Eso es lo que deberíamos esperar de la experiencia de las UI.

Todo esto se resume en la palabra clave 'vinculación', que tiene mucha resonancia en la educación superior intercultural. Se refiere a las actividades vinculadas con las comunidades de los estudiantes, y al deseo de crear lazos por los cuales las UI colaboren al desarrollo de las comunidades.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Cultura, tradición y autenticidad

Un propósito de este texto es ampliar la significación de la palabra 'intercultural', por lo menos en cuanto a su uso en el contexto de la educación en general. Los cientistas sociales podemos estar preocupados, y con razón, por el sentido específico de la palabra, pero cuando ella migra al espacio público y se convierte en talismán de cierto compromiso social es más apropiado pensarla como bandera que denota un campo de significaciones. Estas tienen que ver sólo en parte con la dimensión lingüística de la educación, o con esa dimensión que busca definir y recombinar los saberes y costumbres del mundo indígena. Tiene que ver simplemente con la incorporación de poblaciones excluidas, y es una bandera suficientemente amplia como para acomodar las múltiples significaciones que distintas partes quieren conferirle: los gobernadores probablemente tienen poco interés en los 'otros saberes', la CDI se preocupa sobre todo con el desarrollo económico, y los estudiantes buscan varias cosas entre ellas un título. Mi investigación se preocupa sobre todo con las UI como instituciones, así que no pretendo dar un aviso sobre los objetivos y esperanzas de sus alumnos, pero mi experiencia en Tabasco no deja de ser aleccionador. Allí, aparte de las conversaciones con los profesores sobre, entre otros temas, los otros saberes y la cosmovisión y lo que es un buen ensayo, actué como 'conejillo de indias' para alumnos del curso de turismo alternativo. Me llevaron a Oxolotan, y quedó claro allí que el monumento y el momento más significativo de la historia del pueblo para ellos eran representados por la iglesia que había sido bombardeada por el notorio ateo Gobernador Garrido (1919-34) durante los años 20 – tiempo de la guerra contra los Cristeros, y que ahora, restaurada por la INAH, funge como museo del pueblo. Además, un profesor me dijo que para los alumnos la primera religión del pueblo era la católica, e insistían en eso aún cuando presionados por reconocer la herencia precolombina. Al mismo tiempo no se trata de ninguna manera de un rechazo de su herencia, como demuestra el orgullo del dominio de un idioma indígena entre aquellos pocos, de la misma clase, que lo dominaban.

Conclusión

El tema de las Universidades Interculturales surgió porque son como un prisma por el cual podía observar la difusión de ideas multiculturales e interculturales, y de hecho me ha permitido observar un conjunto de asociaciones de ideas y de alusiones, así como la interacción entre el uso teórico y práctico de estos términos. En mis visitas a las UI pude aprender que se trata de una cultura educacional en ciernes que se desarrolla bajo la influencia a la vez de la Educación Popular latinoamericana y de las ideas interculturales desarrolladas principalmente por antropólogos y diseminadas por figuras prominentes del mundo de la educación como la propia Directora fundadora de la CGEIB Sylvia Schmelkes, así como Raúl Fornet-Betancourt y León Olivé. En otra ocasión habría que estudiar más de cerca la obra de estas personas para ver lo que realmente dicen.

Fuentes consultadas

Bernstein, B., *Class, codes and control*, London, Routledge, 1974.

Casillas Muñoz, L. y L. Santini Villar (eds.), *Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina: Memorias del Segundo Encuentro Regional*, México, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2004.

Hooker, A., "Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa del Caribe Nicaragüense (URACAN)", en *Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina: Memorias del Segundo Encuentro Regional*, México, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2004.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

El camino de las minorías hacia la universidad

Todos los hombres son iguales,
lo que no quiere decir que unos sean copias de otros.
Su igualdad se deriva de su ineludible singularidad.
Iguales por ser, paradójicamente, distintos entre sí
iguales por ser diversos, peculiares, individuos, personas.

Leopoldo Zea

Pedro Flores Crespo
Juan Carlos Barrón[1]

I. Trabajar a favor de las minorías: Del multiculturalismo a la interculturalidad

¿De qué forma un mayor número de jóvenes de los grupos más desprotegidos puede llegar a la universidad? ¿Cómo es que los alumnos provenientes de grupos étnicos podrán aprovechar sus estudios al máximo? ¿Qué se necesita para captar, retener y formar a una persona que ha enfrentado recurrentemente discriminación, racismo y exclusión? ¿Cómo deben reaccionar las instituciones educativas para contrarrestar las iniquidades que comúnmente padecen los individuos de los grupos sociales más marginados? Tomando el último cuestionamiento se puede decir que uno de estos frentes para reconocer la diversidad cultural y enriquecerla es la perspectiva multiculturalista. Según el *Diccionario Oxford de Sociología*, el multiculturalismo se basa en el pluralismo cultural y por lo tanto es un enfoque que le otorga un lugar primordial a la variedad cultural en términos lingüísticos y religiosos (DOS, 1998). Es importante, dice Salcedo, resaltar que el multiculturalismo es un hecho social que debe diferenciarse de la respuesta normativa que es, en resumen, la interculturalidad (Salcedo, 2001).

[1] Investigadores. Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana.

Al hablar de multiculturalidad es necesario diferenciar que el tratamiento de las minorías nacionales responde a problemáticas concretas y distintas, que están relacionadas, entre otras cosas, con la territorialidad cultural. Olivé y Villoro (1999), señalan que existen tres tipos de países multiculturales: (1) los que cuentan con comunidades con territorio propio y claramente diferenciadas, como los quebequenses en Canadá o los escoceses en Gran Bretaña; (2) los que comparten espacios públicos y servicios con el resto de la sociedad sin elementos decisivos de separación geográfica o de vinculación territorial como las comunidades de chicanos, hispanos y negros en Estados Unidos; y (3) los países, sobre todo latinoamericanos, donde las comunidades indígenas no viven en territorios propios sino que conviven en grandes extensiones con otros grupos. Aunque en este tercer caso no cuentan con un territorio propio, sí se encuentran en zonas más o menos delimitadas, por lo que recurren a servicios y espacios públicos propios, distinguiéndose de otros grupos sociales. Aunque es evidente que México estaría en este tercer caso, es importante resaltarlo porque la problemática de la multiculturalidad en nuestro país no se puede plantear de la misma manera que en Canadá o Estados Unidos. Retomaremos este punto más adelante, mientras tanto, en el siguiente apartado se analizara de manera sucinta el significado de interculturalidad.

El multiculturalismo es un hecho social y una tendencia. En México conviven 62 culturas con lenguas diferentes de manera oficial. Pero no sólo es un hecho que "la cultura mexicana" no es una entidad monolítica y delimitada bajo el control de un grupo etnolingüístico o nacional (Coronado y Hodge, 2004) sino que con los actuales avances tecnológicos y en telecomunicaciones, nos encontramos inmersos en una creciente fragmentación de la identidad cultural (Friedman, 1994), lo que nos lleva a pensar que, lejos de debilitarse, la multiculturalidad tiende a fortalecerse y es algo sobre lo que seguramente tendrán que establecerse las normas de convivencia y erigirse las instituciones del siglo XXI.

La convivencia de las múltiples culturas es algo que se debe ir construyendo y el modo de esta convivencia es lo que podríamos llamar interculturalidad. Es por ello que podemos considerarla como

"una aspiración" o "parte de un proyecto de nación" al que un país multicultural, que busca la democracia, tiene que transitar necesariamente. (Schmelkes, 2004).

Los procesos de mestizaje y el acercamiento de las culturas no crea una nueva cultura global sino muchas nuevas culturales globales (Coronado y Hodge, 2004) y aparece el fantasma del relativismo amenazando con hacer imposible la convivencia por la supuesta incapacidad para hacer juicios morales, para determinar qué es lo mejor, qué es lo bueno, o para juzgar desde una cultura a otra (Salcedo, 2001). Sin embargo, la alternativa al relativismo no es el absolutismo. Diferentes autores, tales como Beuchot, Salcedo, Olivé, Villoro y Fornet-Betancourt, desde distintas perspectivas y métodos han demostrado que el pluralismo es una alternativa que no sólo admite la universalidad sino que es un apuesta a ella, pues, en voz de Raúl Fornet-Betancourt, "es característico del planteamiento intercultural buscar contenidos *universalizables* que permitan converger, por ejemplo, en el principio de que no es bueno matar o hacer daño al otro" (Fornet-Betancourt, 2004:62 itálicas del autor). Para tal efecto, comenta Salcedo sobre los supuestos filosóficos de Fornet-Betancourt, "no hay ninguna pretensión de privilegiar alguna filosofía y sí la finalidad de fomentar una discusión (…) no se impone una visión filosófica única ni se pretende la construcción de un pensamiento metacultural que supere la pluralidad filosófica. Más bien lo que se pretende es la comprensión de la pluralidad de las filosofías a partir del diálogo intercultural." (Salcedo, 2001:120)

Pero la interculturalidad, como "aspiración" o "punto de llegada", supone la existencia de ciertas condiciones para su realización. Para ello, Fornet-Betancourt propone 4 principios del diálogo intercultural, (1) el de la concepción del ser humano como universal singular, (2) el principio de reflexión subjetiva, (3) el cultivo de la libertad y (4) el supuesto de racionalidad (Fornet-Betancourt, citado por Salcedo, 2001). Así, si estamos de acuerdo en que todos los seres humanos son a la vez únicos y que partirán desde sus propios referentes para explicar su existencia y su relación con el mundo, que tienen la capacidad de elegir y que todos los seres humanos

son capaces de razonar, entonces estamos dando por sentado que todas las personas y todas las culturas tienen que tener un espacio para desarrollarse sin tener que atropellar otras formas de vivir el mundo.

Pero este derecho de coexistencia requiere de un punto de partida para convivir, por eso Jean-Michael Leclercq (2004) expresa que la interculturalidad tiene como objetivo habilitar a grupos e individuos que pertenecen a culturas diferentes a fortalecer sus vínculos con base en *la equidad* y el *respeto mutuo*. Es decir, no es posible valorar las distintas culturas si algunas de ellas se encuentran de entrada en una posición desventajosa o si una cultura considera que no merece la pena coexistir con otra visión del mundo. Es por lo anterior que cualquier esfuerzo encaminado a la interculturalidad necesariamente comienza por disminuir o atenuar las inequidades inherentes a la dominación de una cultura sobre otra y por propiciar un reconocimiento por parte de las mismas culturas y por parte de la sociedad dominante para que de ese reconocimiento crezca el respeto mutuo y la posibilidad de la convivencia. Es común que en la actualidad se hable de pluralismo y tolerancia (Schmelkes, 2004) como requerimientos para la interculturalidad; sin embargo, la tolerancia tiene como sustancia la paciencia para sobrellevar algo que nos es poco agradable; es por ello que preferimos ir más allá, para convivir no es suficiente tolerarnos, es necesario reconocernos y respetarnos.

Para ello no sólo es necesario reconocer al otro sino que es indispensable reconocernos a nosotros mismos, por esto, autores como Lourdes Casillas hablan de que la dimensión intercultural se construye a través de la visión histórica de lo propio que "tiende un puente hacia todo lo que nos parece ajeno y nos motiva a fomentar el contacto y el diálogo" (Casillas, 2001:5). Mirar el mundo a través de los lentes de la interculturalidad nos motiva entonces a desmontar prejuicios y combatir la ignorancia con que en ocasiones se valoran – en muchos casos, erróneamente - prácticas y valores diferentes a los de uno.

Decíamos al principio que ya no es posible hablar sensatamente de "la cultura mexicana" como una identidad fija y delimitable. Gabriela Coronado y Bob Hodge conciben a la cultura mexicana

como un proceso complejo de significación que ha sido generado por múltiples diálogos, interculturales y recíprocos, que están en constante transformación en la interrelación con significados provenientes de culturas distintas, ya sea en el interior de la sociedad mexicana, por ejemplo entre la sociedad india y mestiza, o en contacto con culturas diferentes cuyos significados culturales circulan en los medios de comunicación masiva. (Coronado y Hodge, 2004) Es decir, en la interacción de las culturas, ellas se transforman mutuamente, se ganan y se pierden aspectos que se consideraban inherentes o incluso exclusivos de una cultura. Para aclarar más esto, dice Fornet-Betancourt que en el espacio intercultural, se da "un debilitamiento de lo considerado propio en las culturas" y al mismo tiempo un fuerte renacer". Es decir, gracias a la visión intercultural ocurre la renovación cultural y se comprueba su dinamismo, ya que las culturas, como bien explica el filósofo, "se reubican, se renuevan, se revitalizan, pero por interacción con las demás. Lo cual significa también un debilitamiento de tradiciones pasadas. El espacio intercultural es el lugar donde no solamente se intercambian maneras de pensar sino donde se aprende a pensar de nuevo, y eso vale para todos." (Fornet-Betancourt, 2004: 64).

Por todo lo que hemos mencionado, podemos ya inferir el protagónico papel de las instituciones de educación en la construcción de la interculturalidad. El reconocimiento de lo propio y de lo ajeno, la generación de un conocimiento confiable sobre lo que somos y sobre nuestro potencial así como la significación misma del desarrollo en el marco de la convivencia en la equidad y el respeto mutuo son aspectos que dan vigencia a los valores humanistas que son la razón de ser del nacimiento de las universidades desde hace siglos. Un buen comienzo para adaptar nuestras instituciones a los retos del siglo XXI es crear y mejorar programas que atenúen las desigualdades, fortalezcan la posibilidad de la libertad y propicien la convivencia y el desarrollo en la diferencia. Como vemos, el "espacio intercultural" y el ejercicio de la razón van de la mano. Si uno de los objetivos de la educación universitaria es revisar nuestras ideas, cuestionar posturas teóricas, examinar verdades que se presentan como "absolutas" y apropiarse de nuevos valores con

base en un ejercicio crítico y reflexivo, la *educación superior intercultural* debería ser parte central de la misión de toda universidad.

II. Concepto de pueblos indígenas. Elemento clave de política pública

Como ya se explica en el apartado anterior, la multiculturalidad en México es un hecho. Lo que es motivo de debate es la manera de convivir de las culturas en nuestro país. Desafortunadamente la discusión académica poco ha podido incidir hasta el momento en la política pública en esta materia, lo que mantiene una clara diferencia ente el discurso (que reconoce la multiculturalidad) y el funcionamientos de las instituciones. Es por ello que hablar sobre el concepto de pueblos indígenas nos enfrenta a una polémica de nuestro tiempo. La polémica política y legal que existe en torno al concepto de pueblos indígenas, enmarcada principalmente en el seno del Congreso de la Unión en nuestro país, e insuficientemente discutida por los actores políticos de los partidos, parece querer omitir de manera deliberada que ya existe una convención internacional que puede servir como base para definir la esencia y las características de los pueblos indígenas en términos legales. En nuestro país, el artículo cuarto de la Constitución, reconoce que "la Nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originariamente en sus pueblos indígenas..." (Art. 4). En este reconocimiento no se especifica ni quiénes son ellos ni las características que un pueblo[2] (o una persona) debe conservar para ser considerado indígena, así que para ahondar en el asunto es necesario recurrir, conforme a los principios generales del derecho, al derecho internacional.

Si la Constitución no explica qué es ni qué características debe contar un pueblo para considerarse indígena, y el convenio 169 de la

[2] Es importante hacer notar que la Ley General de Educación, en su artículo 7, inciso IV retoma el término y dice que, en adición a los fines establecidos en el artículo 3o. de la Constitución, la educación en México deberá promover "mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas" (LGE, en www.sep.gob.mx, consultada el 17 de enero de 2005).

OIT[3] (OIT, 1990) al explicarlo no la contradice, es inequívoco asumir que en ese documento, donde se especifica lo que actualmente, a nivel mundial, se ha definido como el concepto de pueblo indígena es también válido y debería ser de observancia legal para México (López Bárcenas, 2002). Así, el convenio 169 de la OIT, define como pueblos indígenas a los que "descienden de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas".

Por supuesto, el convenio abunda conceptos clave, cuya profundización no es materia de este trabajo, como son los derechos humanos, los alcances mínimos de su derecho a decidir, aspectos relacionados con la tenencia de la tierra y los recursos naturales, así como lineamientos para legislar sobre el empleo, la salud, la educación, los medios de comunicación y la administración; también es explícito en cuanto a los preceptos que deben seguirse para aplicar sus disposiciones, así como las implicaciones que tiene su plena aceptación en materia de derechos humanos.[4] La importancia de esta convención es que ella nos permite reconocer a los pueblos indígenas, paso indispensable para poder trabajar con ellos, y propone el marco legal necesario para que las instituciones de

[3] En 1990, nuestro país firmó el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), adscrita a la Organización de Naciones Unidas que fue ratificado por el senado de la república el 11 de julio de ese año y se establece que desde el 4 de septiembre de 1990 dicho convenio tiene validez como integrante del sistema jurídico mexicano de conformidad con la Convención de Viena y la Ley de tratados internacionales. Este convenio se ubica jerárquicamente, según la Suprema Corte de la Nación encima de las leyes federales y en un segundo plano de la Constitución.

[4] A pesar de la claridad lógica y jurídica del concepto, éste no ha podido ser incorporado plenamente en nuestro país por divergencias ideológicas y políticas, (incluso en el Plan Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001-2006 se establece como necesario el promover la pluriculturalidad como un elemento indispensable del programa). Debido a problemas derivados de la plena aceptación de los Acuerdos de San Andrés firmados por el Gobierno Federal y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, no se ha podido avanzar para superar la ambigüedad de los conceptos señalados. Evidentemente, estos problemas son de índole política, no académica, y por lo tanto, no concierne a este documento abundar sobre esa polémica.

vanguardia puedan despojarse de una de las ataduras conceptuales que las tiene todavía en el siglo pasado.

III. ¿Cuántos indígenas hay en México?

Siguiendo la tendencia mundial representada en el concepto expuesto anteriormente, en nuestro país se elaboró, bajo el auspicio del Instituto Nacional Indigenista, el Consejo Nacional de Población y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, el documento *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas 2002* (Serrano, Ambríz y Fernández, 2002). En él se establece que en México viven 12.7 millones de indígenas, de los cuales 4.2 millones no hablan su lengua originaria y 8.5 millones hablan una de las 62 lenguas distintas en la actualidad. Los pueblos indígenas se encuentran prácticamente en casi todos los municipios del país, pues únicamente 30 de los 2,443 municipios del país no tiene población indígena alguna. En cambio, 481 municipios del país cuentan con una proporción superior al 70 por ciento de población indígena y 174 más tienen entre 40 y 69 por ciento de estos pobladores. Cabe señalar que, conforme al mismo estudio oficial, el 91 por ciento de la población indígena del país vive en 871 municipios, de los cuales, 658 (76%) están considerados de muy alta y alta marginación.

IV. Estudios sobre la problemática escolar de las minorías

El análisis sobre la participación de las minorías en el sistema de educación superior no es un tema nuevo. En Inglaterra, por ejemplo, se han producido útiles análisis que indagan la forma en que los jóvenes pertenecientes a los distintos grupos minoritarios eligen su universidad. En estos estudios se destaca que no sólo el origen étnico tiene un peso relevante en tal elección sino que la clase social también juega un papel preponderante en dicha decisión (Ball, et al. 2002). Al analizar las tasas de admisión a la educación superior de nueve minorías (negro-caribeño, negro africano, negro, hindú, paquistaní, bangladesh, chino, asiático y otro), Tariq Modood y Michael Shiner concluyen que los paquistaníes y los negros de origen caribeño presentan menores oportunidades de ingresar a las univer-

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

sidades británicas lo que hace pensar que estos dos grupos enfrentan un grado de discriminación mayor al del resto de las minorías. Esto exige, como atinadamente señalan estos autores, desarrollar un mayor número de investigaciones que indaguen las causas que podrían explicar la variabilidad de los distintos niveles de acceso a la universidad (Modood y Shiner, 1994). Aunque las investigaciones de Ball y colaboradores, así como la de Modood y Shiner se enfocan en el tema de elección escolar y de ingreso, sus observaciones son muy pertinentes porque nos conducen a reflexionar sobre la composición de los diversos grupos minoritarios y los subgrupos que existen dentro de éstos, los cuales poseen rasgos culturales y sociales diferentes.

Pero una vez que los jóvenes saltan la primera barrera y logran ingresar a la escuela, los problemas de inequidad no cesan. Wright (1995) afirma que las estructuras internas de las escuelas y su funcionamiento tienen a veces efectos diferenciales sobre el alumnado de grupos étnicos minoritarios. En ocasiones, dice este autor, el proceso educativo puede afectar al progreso y a las inspiraciones del alumnado perteneciente a minorías étnicas debido a las actitudes y estereotipos que el profesorado tiene de antemano. En esta línea, también en Inglaterra, Mac an Gaiill (1995) muestra en un estudio cualitativo que las estructuras internas de las escuelas y su funcionamiento tienen a veces efectos diferenciales sobre el alumnado de grupos étnicos minoritarios. Reconoce que es posible que no hubiera un intento consciente por parte de los profesores de tratar a la juventud negra de forma diferente que a la juventud blanca, pero se encontró que eran los profesores quienes proporcionaban las bases para los estereotipos racistas que funcionaban en las escuelas estudiadas. Incluso los estudiantes negros que participaron en ese estudio consideraron que su mayor problema de escolaridad no residía en su cultura sino en el racismo y un grupo de ellos consideraron que el lenguaje oficial de la escuela era el instrumento más importante de su desculturalización.

En Estados Unidos también existe una constante preocupación por promover y estudiar la participación de los grupos minoritarios en la educación superior. Por ejemplo, James R. Mingle (1987) se abocó a hacer un repaso sobre estas investigaciones que datan de finales

de los sesenta. En este trabajo Mingle resalta que la persistencia de los problemas de admisión y retención que padecen los negros y los latinoamericanos también llamados hispanos[5]), está estrechamente relacionada con factores tales como la precaria situación socioeconómica de las familias, la pobre preparación académica del estudiante, sus bajas aspiraciones, la necesidad de trabajar mientras estudia, el matrimonio, el aislamiento y, sobre todo, el racismo. Este autor menciona que a pesar de los distintos apoyos institucionales para reclutar y admitir jóvenes provenientes de grupos minoritarios, existe el consenso de que la segregación estudiantil es un grave y persistente problema que afecta directamente el éxito escolar de las minorías dentro de las universidades estadounidenses Los apoyos que menciona Mingle (1987) en su investigación son, entre otros, el mejoramiento de los procesos de selección, el otorgamiento de ayuda financiera, los apoyos académicos, los cambios curriculares, y los programas sociales y culturales.

Mauricio Andión (2001) analiza esta perspectiva dentro del contexto educativo de California y hace notar que el multiculturalismo, como movimiento político-ideológico, ha sido relevante para modificar la estructura y el contenido del currículum académico, así como diversos servicios universitarios en esta región de los Estados Unidos. De hecho, describe las características de un programa denominado *Access and Persistence Model* que, según Andino, se propone:

- Crear un clima institucional centrado en apoyar las necesidades de los estudiantes.
- Establecer instancias de apoyo a los programas académicos, tales como centros de recursos para el aprendizaje, servicios de tutorías personalizadas y de grupo, así como programas de orientación académica.
- Ayudar a estudiantes "culturalmente diversos" exigiéndoles un óptimo aprovechamiento.

[5] En Estados Unidos se debate en torno a qué término es el correcto para definir a los ciudadanos descendientes de latinoamericanos. Para algunos, el término "hispano" es inexacto pues éste refiere solamente a la gente que tiene lazos consanguíneos con gente de la península ibérica. Sobre esta polémica, véase la nota de Darryl Fears en el periódico *The Guardian*, 30.08.03, p. 26; Inglaterra.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

- Desarrollar esquemas de financiamiento, programas de planeación de carrera profesional y programas de servicio social que "involucren a los estudiantes en la solución de sus problemas comunitarios" (Andión, 2001:24).

Por su parte, Gurin y colaboradores agregan que la educación de las personas puede mejorar conforme se promuevan formas de interacción interracial las cuales, dicen, muchas veces ocurren de manera informal dentro de la universidades (Gurin, *et al*. 2002). Este argumento es válido en la medida en que se piense que tener un currículo que promueva el tema de la diversidad cultural – aspecto que comúnmente reivindica la perspectiva multiculturalista – no es suficiente para promover procesos incluyentes. Se requiere, por lo tanto, crear un sano clima escolar y esto requiere tanto cambios en el plano institucional de la escuela o la universidad y en la mentalidad de los directivos o rectores.

En el caso de Latinoamérica, Donald Winkler, auspiciado por el Banco Mundial, condujo algunos estudios sobre equidad y eficiencia en donde señala que la equidad en educación superior se refiere al grado de acceso que tienen los diversos grupos de la sociedad a este nivel educativo y a los efectos de la educación superior sobre la distribución del ingreso y la movilidad social (Winkler 1990). La definición de equidad de Winkler abarca dos aspectos principales. El primero tiene que ver con la igualdad de oportunidades de acceso a la universidad, mientras que el segundo apunta hacia una equidad de tipo financiera.[6] Para mejorar la equidad de ingreso a la educación superior, Winkler propone diversas acciones entre las que destacan: Otorgar becas a estudiantes académicamente aptos que provengan de los sectores sociales menos favorecidos; mejorar la calidad y el acceso a la primaria y secundaria para que en el futuro los jóvenes de estos estratos sociales no tengan mayores

[6] A partir de este último punto surge la idea de que es inequitatvo financiar la educación superior con fondos públicos pues los jóvenes que asisten a la universidad provienen, generalmente, de hogares económicamente favorecidos. Esta idea sustenta la política de reducir el subsidio a las universidades públicas por un lado (tal como ocurrió en México durante el periodo 1994-1998, véase Observatorio Ciudadano de la Educación, 2000a) y aumentar las cuotas en las universidades por el otro.

problemas académicos al solicitar su ingreso a la universidad; flexibilizar y adaptar el horario de clases conforme a las necesidades de los estudiantes que tienen necesidad de trabajar y, por último, introducir la modalidad de aprendizaje a distancia para ampliar la cobertura de servicios educativos.

Uno de los puntos que más resalta del análisis de Winkler es su visión sistémica de la educación. Es decir, la equidad en el nivel de educación superior será posible siempre y cuando se cumplan estándares mínimos de calidad académica en los niveles educativos básicos. Si un individuo adquiere los conocimientos y las habilidades básicas y esenciales en la primaria y en la secundaria, tendrá mayores probabilidades de obtener un lugar en la universidad de su elección, independientemente de cual sea su posición económica. El éxito en la educación superior depende en buena medida de una buena preparación durante los estudios previos (USDE, 1997).

Siguiendo con América Latina, es importante resaltar la realización de los seminarios sobre la situación y perspectivas de la educación superior indígena en América Latina, a iniciativa del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). El tercero de estos encuentros tuvo como sede la ciudad de Oruro en Bolivia los días 14 y 15 de octubre de 2004 y el objetivo de este encuentro fue "elaborar una visión regional de la situación de la Educación Superior Indígena, para establecer políticas y recomendaciones de acción concreta" (IESALC, 2004).

A partir del diagnóstico realizado para el caso de la educación superior indígena de Perú, se detectó que los problemas más graves que presenta esa modalidad académica son, las insuficiencias de comprensión oral y escrita en castellano, la carencia de tutoría de los docentes, la no exoneración de los pagos universitarios, y el resentimiento de los estudiantes ante la indiferencia por parte de sus pares y profesores (Chirinos y Zegarra, 2004). La respuesta a esta compleja interrelación de factores regresivos debería incluir, según estos autores, acciones tales como:

- La reducción de las brechas de orden social, económico, cultural, racial y de género.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

- La reforma de la educación y la promoción de valores democráticos, respeto a los derechos humanos, respeto a las diferencias, la valoración del pluralismo y la diversidad cultural.
- La promoción del reconocimiento y la integración de los derechos de los pueblos indígenas y sus comunidades en el marco jurídico nacional.
- La creación de una institución u órgano estatal de política en materia indígena y étnico.
- La revisión de las políticas de acceso a las universidades, la descentralización de las facultades universitarias de determinadas especialidades y el reconocimiento al derecho a la educación bilingüe dentro de un sistema intercultural. Para esto, Chirinos y Zegarra (2004) sugieren reservar un 10 por ciento de vacantes para indígenas, al igual que subvenciones para los jóvenes de las comunidades que lo soliciten.

Como se puede notar, sólo la última recomendación compete directamente a la universidad; mientras que la implementación de las otras cuatro propuestas está relacionada, más bien, con políticas nacionales de orden económico, político y legal. Esto es una señal de que los problemas que enfrenta la educación superior indígena en Perú tienen que visualizarse - si en verdad se quieren resolver - bajo una óptica mucho más amplia que sobrepase la esfera escolar, lo que no quiere decir que las instituciones de educación superior tienen que permanecer inermes y dejar de impulsar la introducción de cambios organizacionales. De hecho, Chirinos y Zegarra destacan que el sistema académico tiene una gran parte de responsabilidad en la problemática de la educación superior indígena pues no han podido implementar "tratamientos especiales" para los jóvenes indígenas tales como tutorías o carga académica diferenciada. Además, agregan estos autores, la universidad ha desaprovechado la diferencia cultural de los estudiantes indígenas en términos de aprendizaje del resto del alumnado, es decir, no ha habido un ejercicio de reflexión institucional que ayude a definir "qué tipo de profesional es necesario para promover el desarrollo de los pueblos indígenas" (Chirinos y Zegarra, 2004:en internet).

Otro informe que aparece en el portal electrónico del IESALC es el de Colombia. En este país se pueden contar 83 pueblos indígenas, 65 lenguas y, sorprendentemente, el tardío reconocimiento del estado colombiano a la diversidad étnica y cultural del país que ocurrió en 1991 (Pancho *et al,* 2004). Estos autores comentan que entre los problemas de la educación superior indígena se cuenta:

- La inexistencia de información sistematizada del estudiantado indígena.
- La separación de los niveles en sólo dos sistemas: básico y medio, y superior.
- La ausencia de universidades con estudios adaptados a los requerimientos y expectativas de los pueblos.
- Las reducidas políticas de acceso a la universidad bajo acuerdos o resoluciones encaminados a facilitar cupos especiales para indígenas, así como la poca flexibilización de algunos requisitos y costos de matrícula.
- La ausencia de un marco jurídico para que funciones esta modalidad educativa.
- Las dificultades para el acceso de la población indígena a instituciones de formación superior están marcadas por su situación económica, geográfica y cultural, lo que se ha traducido en deserción, bajo rendimiento académico y escasas condiciones de permanencia en el sistema (Pancho *et al,* 2004).

Este caso muestra la "invisibilidad" que aún tienen los estudiantes indígenas lo que a su vez impide el establecimiento de pertinentes políticas sociales tendientes a mejorar su desempeño educativo y su justa inserción a la sociedad. Igual que en el caso de Perú, el estudio sobre Colombia hace énfasis en los ordenamientos de tipo jurídico que deben existir para que este tipo de instrucción escolar tenga la relevancia esperada en contextos multiculturales. Asimismo, Pancho y colaboradores (2004) parecen relacionar de manera estrecha las limitaciones de tipo económica, cultural y geográfica de los jóvenes indígenas con su bajo rendimiento académico.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

V. Una experiencia en México

Para un país cuya Constitución reconoce que la "Nación mexicana tienen un composición pluricultural", son pocos los estudios que muestren de qué modo un joven indígena ingresa y se desenvuelve dentro de alguna institución de educación superior. Uno de estos escasos estudios fue conducido por Martín Carnoy y colaboradores (2002) quienes identificaron algunas barreras que han obstaculizado el ingreso de jóvenes indígenas de Chiapas y Oaxaca a la educación superior. Según estos autores, estas limitaciones son básicamente cinco:

- Distancia geográfica. Los bachilleratos e instituciones de educación superior se encontraban muy alejados de las regiones en donde se asientan los grupos étnicos. Este hecho revela la tendencia centralizadora con que se impulsó el crecimiento del subsistema de universidades en México y además, deja ver el poco interés de parte del gobierno y la sociedad por atender a poblaciones con un origen étnico diferente al de la mayoría.
- Barreras culturales. En los testimonio dados por los alumnos entrevistados, Carnoy y colaboradores hacen notar que en ocasiones el aislamiento se genera por una barrera de lenguaje lo que ocasiona una "enorme dificultad para expresar sus pensamientos en español" (2002:24). La adaptación, dicen estos autores, de un alumno que proviene de un contexto indígena a un ambiente de educación formal es muy complicado. Estudiar se convierte en una "lucha entre los propios valores, los valores de la cultura en la que se ha crecido y una cultura urbana que ofrece la vaga promesa de un mejor futuro" (Carnoy, et al. 26).
- Barreras económicas. Si no existen instituciones de educación superior cercanas a la localidad de los jóvenes indígenas, entonces éstos tienen que viajar grandes distancias para ir a la escuela. Esto, como reconocen los autores, implica un costo monetario que merma el ingreso del hogar.
- Calidad educativa y barreras de oportunidad. Desafortunadamente los jóvenes indígenas que pretenden ingresar a la

universidad acumulan diversos rezagos académicos. Estos problemas se revelan a la hora de presentar alguna prueba para ingresar a las instituciones de educación superior y consecuentemente, muchos de estos jóvenes son "rechazados por sus bajas calificaciones" lo que los excluye de la valiosa oportunidad de estudiar[7].

- Factores discriminatorios. Según Carnoy y colaboradores, esta barrera tiene uno de sus orígenes en el deficiente manejo del idioma español. Además, la población mayoritaria tiende a burlarse de la vestimenta del indígena lo que impide una sana y constructiva relación de trabajo y apoyo con sus otros compañeros.

Es importante destacar que uno de los puntos más valiosos de este estudio es que los autores no se limitan a describir las barreras de la inequidad, sino que van más allá y detectan algunos factores que han ayudado a los jóvenes a salir adelante y completar sus estudios exitosamente.

El primero de estos factores es, según estos autores, la motivación y el "empuje" personal de los educandos que está muy relacionada con la idea de alcanzar un mayor bienestar gracias a la educación. En segundo lugar se encuentra lo que otros autores llamarían como capital social[8] y que está fuertemente ligado con la aspiración de la persona por salir adelante. La familia extendida del joven estudiante otorga, en la mayoría de los casos, "oportunidades específicas" tales como apoyo económico, material, un ambiente de protección, "actitudes solidarias" y motivación lo que propició que los estu-

[7] Sylvia Schmelkes, coordinadora de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP reconoce este hecho, por lo que sugiere que en las universidades interculturales bilingües (UIB) de México no haya procesos de selección de estudiantes basados en criterios académicos. Según la especialista, los indígenas reprueban los exámenes de ingreso porque "estudiaron en un sistema educativo de calidad inferior" (en entrevista con *La Jornada*, nota de Claudia Herrera, 17.09.03). Una opinión crítica sobre el modelo de las UIB puede encontrarse en OCE, 2004.

[8] Para el Banco Mundial, el capital social se refiere a las instituciones, relaciones y normas que moldean las interacciones sociales en términos cualitativos y cuantitativos (BM, 2004:web-page). Una opinión crítica sobre la idea del capital social y la confianza puede encontrarse en Latapí (2001).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

diantes indígenas asimilaran mejor su nueva experiencia educativa y cultural. En tercer lugar se puede contar el "apoyo educativo institucionalizado", el cual se refiere a los esfuerzos realizados por organizaciones civiles, religiosas y políticas que se traducen en becas, internados, o apoyos para desarrollar una carrera académica como profesores indígenas. Carnoy y colaboradores señalan que a pesar de los pocos recursos con los que operaban tales iniciativas, éstos tuvieron un peso importante en alentar a estudiantes indígenas para que complementaran sus estudios universitarios.

VI. Lecciones aprendidas

Figura 1.1. Algunos factores a considerar en los análisis sobre la problemática escolar de los jóvenes indígenas

Fuente: Elaboración propia.

La concatenación de estos factores - muchos de ellos aparecidos hace tiempo -, no deben menguar los esfuerzos por alcanzar la igualdad entre los individuos que se asumen como culturalmente diversos. A este respecto, el *Informe sobre Desarrollo Humano 2004* afirma que para "expandir las libertades culturales se requieren políticas explícitas que aborden las negaciones de la libertad cultural"y para lograrlo,

> ...los estados deben reconocer las diferencias culturales en sus constituciones, leyes e instituciones. Además, necesitan formular

> políticas que garanticen que los grupos mayoritarios o dominantes no ignorarán ni anularán los intereses de grupos específicos, sean éstos minorías o bien mayorías históricamente marginadas (PNUD, 2004: 7).

Estas políticas, agrega el Informe, deben realizarse de manera que no contradigan los objetivos del desarrollo humano ni los principios de la democracia. Por estas razones, se abre ante la Universidad una oportunidad de consolidar su papel de impulsora del respeto y la igualdad si adquiriese un compromiso genuino con la perspectiva de educación intercultural.

¿Qué lecciones se pueden recoger del breve repaso de experiencias sobre la participación de las minorías en el sistema de educación superior? En primer lugar, se puede decir que la promoción de la equidad - entendida ésta como la igualación de oportunidades para ingresar a la universidad y el fomento de procesos de enseñanza-aprendizaje culturalmente pertinentes[9] -, es un tema en el que convergen diversos factores y que debe ser abordado como una problemática compleja.

La multiculturalidad en nuestro país es un hecho. No sólo en cuanto al reconocimiento de las culturas indígenas sino también en lo que se refiere a que "la cultura mexicana" no es una identidad delimitada. Y aunque todas las culturas son la suma de las influencias exteriores que han recibido", como afirma Juan Goytisolo, también cada persona y cada pueblo transforma esas influencias de manera diversa y discrimina lo que permanece y lo que cambia según su propia libertad y circunstancia, así que la diversidad no cesa.

La interculturalidad es la convivencia de las culturas basada en las premisas del reconocimiento y el respeto mutuo. Pese a que las prácticas racistas y discriminatorias rebasan el ámbito escolar, las

[9] Decir que se necesitan procesos de enseñanza-aprendizaje "culturalmente pertinentes", no implica defender la posición del relativismo cultural, que asume, como señala Nussbaum (2000), que los criterios normativos deben venir desde adentro de la sociedad a la cual éstos se aplican. A lo que nos referimos es más bien, al reconocimiento de la diversidad humana y cultural dentro y fuera de la universidad y a la promoción de estrategias institucionales y pedagógicas que sean sensibles a estas realidades con el ánimo de alcanzar la igualdad de posibilidades entre individuos.

instituciones de educación superior pueden ser agentes de transformación a partir de los principios humanistas que les dan sentido.

La multidimensionalidad es un atributo a considerar, tanto en el análisis social como en la formulación de políticas públicas, para poder incidir positivamente en el rendimiento escolar de un joven indígena. Se tiene que pensar en la heterogeneidad de las llamadas minorías étnicas, tomar en cuenta el hecho de que a pesar de que los diversos grupos minoritarios compartan algunos rasgos culturales o coexistan dentro de un mismo contexto o territorio, hay subconjuntos de personas dentro de esos grupos que padecen mayores desigualdades y que enfrentan manifestaciones de la "cultura del desprecio" en un grado mayor.

Las lagunas en materia de legalidad son un lastre que no permiten adaptar las instituciones a los nuevos paradigmas. Los débiles marcos legales para la apropiada operación de la educación intercultural cuentan desde 1990 con un convenio internacional que puede servir de base para este marco legal necesario.

La escasa información con la que contamos sobre nuestra diversidad cultural y el bajo conocimiento que tenemos del perfil de los estudiantes indígenas, propician una deficiente y poco articulada atención universitaria a los jóvenes indígenas.

Y por último, parece ser que hay un desaprovechamiento de la diversidad cultural dentro de las universidades la cual podría aprovecharse para: (1) mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y (2) cumplir cabalmente la misión de lo que actualmente entendemos como Universidad.

Diagnóstico del arranque de las universidades interculturales en México

Patricia Torres Mejía[1]

En el presente ensayo presento resultados generales del diagnóstico realizado entre 2007 y 2008 a las nueve universidades interculturales promovidas y creadas por la CGEIB y gobiernos estatales durante el sexenio pasado (2000-2006).[2] Una vez presentado de manera general el grado de avance y dificultades de cada universidad, presentaré conclusiones en torno a cuatro ejes: avances, logros, dificultades y retos, todos ubicados desde los aportes al desarrollo de la educación intercultural promovidos a nivel de la educación superior por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaria de Educación Superior.

Inicio citando la misión de la Universidad intercultural propuesta por la propia CGEIB en sus publicaciones

> ...promover la formación de profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente de los pueblos indígenas del país; revalorar los saberes de los pueblos indígenas y propiciar un proceso de síntesis con los avances

[1] Subdirectora de Docencia. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. CIESAS.

[2] El diagnóstico fue encargado al CIESAS y en el participamos los antropólogos Martha Flores, Ernesto Días-Couder y Guadalupe Escamilla. Lo que presento a continuación, apoyado en informes ya entregados, es de mi responsabilidad.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

del conocimiento científico; fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades, así como abrir espacios para promover la revitalización, desarrollo y consolidación de lenguas y culturas originarias para estimular una comunicación pertinente las tareas universitarias con las comunidades del entorno. Esta nueva institución, a través del desarrollo de sus funciones de docencia, investigación, difusión y preservación de la cultura, extensión de los servicios y vinculación con la comunidad, busca favorecer un *diálogo* permanente de las comunidades con el desarrollo científico y cultural.[3]

El modelo educativo para alcanzar la misión es presentado en ocho puntos desarrollados en la página de la CGEIB.[4] De ambos textos se desprende que sus tareas sustantivas son:

- Promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente, de los pueblos indígenas del país;
- Revalorar los saberes de los pueblos indígenas y propiciar un proceso de síntesis con los avances del conocimiento científico,
- Fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades,
- Abrir espacios para promover la revitalización, desarrollo y consolidación de lenguas y culturas originarias para estimular una comunicación pertinente de las tareas universitarias con las comunidades del entorno.

Significando entonces, que el quehacer sustantivo universitario tendrá como resultado atender las necesidades económicas, sociales, educativas, y culturales detectadas en su entorno indígena en que se ubican.[5]

---

3 Casillas Muñoz, María de Lourdes y Santini Villar, Laura. *Universidad Intercultural Modelo Educativo*, CGEIB/SEP, México. 2006:145.

4 www.redui.org.mx 30 de oct de 2009.

5 En un documento anterior *Estudio, diagnóstico y evaluación para el fortalecimiento y consolidación de las Universidades Interculturales con financiamiento de la CGEIB-SEP*. Septiembre 2008, se presentó la información integrando a las UI en tres grupos de acuerdo a la fecha de inicio. En ese documento se presentan ampliamente las respuestas que dieron diferentes miembros de la comunidad. Domina una presentación dialógica al dar prioridad a lo expresado por los sujetos de estudio sobre su experiencia de vivir, estudiar y trabajar en el modelo intercultural, así como el futuro personal y de la institución.

El objetivo del diagnóstico de las nueve Universidades Interculturales que aquí se presenta, es indicar el grado de avance —acercamiento a las cuatro tareas sustantivas— a través del análisis de cómo van desarrollando sus funciones operativas con acciones pertinentes o no a la misión propuesta.[6]

Se contemplaron la estructura operativa (contexto regional e institucional, infraestructura y equipamiento, formas de organización y apoyos financieros); la estructura organizativa (planeación y organización académica, y personal académico) y la pedagógica curricular (planes y programas de estudio, y alumnado) considerándolas desde el eje de su vinculación con la comunidad (investigación, difusión y vinculación). Con estas categorías se organizaron las visitas a cada universidad observando el entorno, entrevistando alumnos, académicos y miembros de la comunidad. La información se complementó con los diagnósticos elaborados para justificar su ubicación, datos proporcionados por autoridades y los presentados en la página electrónica de cada una y de la de la red de universidades interculturales (Redui).

Al momento del estudio las nueve UIs son de reciente creación (cinco años la más antigua) y la mayor parte de sus actividades estaban orientadas a la docencia, al desarrollo curricular, a la formación de su planta académica y a la captación de estudiantes. Son organismos públicos descentralizados de carácter estatal con personalidad jurídica y patrimonio propio. El máximo órgano de gobierno de la institución es el Consejo Directivo ante quién el Rector rinde su informe. Además cuentan con el Consejo Social y el Consejo de desarrollo institucional. El Rector cuenta con su equipo académico y administrativo.

Sólo la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) tenía generaciones completas y en la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) los estudiantes de la primera convocatoria estaban cubriendo el último año de estudios. El apoyo de la CGEIB, del estado y del municipio en que se ubican ha sido clave para entender

[6] El parámetro para el análisis de cada universidad se apoya en la propuesta de la Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales A.C. (ACCECISO) para la evaluación de programas de ciencias sociales. www.accesiso.org.mx octubre 2007

el desarrollo diferencial de cada una. Por ejemplo, en la búsqueda de fondos para la construcción de las sedes, para el equipamiento y para garantizar becas de manutención para los estudiantes, el apoyo federal es fundamental, la diferencia suele quedar marcada por el interés del gobernador en turno y del compromiso y capacidad de apoyo del municipio sede.

La unidad y reconocimiento académico lo marca el compromiso y seguimiento de la CGEIB, siendo una excepción el caso de las cuatro sedes interculturales de la Universidad Veracruzana. La relación entre rectores y otros mandos ha sido promovida por la CGEIB potenciando las experiencias de cada una de ellas y supliendo las dificultades de un nuevo modelo educativo con seminarios, cursos, coloquios, convenios y visitas de expertos en temas de interculturalidad nacionales y extranjeros.

Las Universidades

1) La *Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)* fundada en 2001, comenzó el proceso de adhesión al programa de educación intercultural de la CGEIB en 2004, obteniéndolo legalmente en 2007. Está ubicada en los municipios de Mochicahui (antiguo poblado Cahita) y Los Mochis, en el estado de Sinaloa, muy cercana a la Universidad de Occidente en Los Mochis, de donde se desprendió. Al momento del estudio la UAIM ya contaba con varias generaciones egresadas. Las carreras que ofrecía son las licenciaturas en Derecho, Contaduría, Turismo Empresarial, Sociología Rural y Psicología Social Comunitaria (antes Etnopsicología); las ingenierías en Sistemas Computacionales, Forestal, Desarrollo Sustentable y Sistemas de Calidad. Las maestrías son en Educación Social y en Economía y Negocios, estaba por iniciar una en Desarrollo sustentable de recursos naturales en convenio con el Colegio de Posgraduados sede Puebla, los posgrados sólo se ofrecen en la sede de Los Mochis.

A finales del 2007 tenía 1300 estudiantes, con egresados de tres generaciones y 29 titulados. Las poblaciones sedes, en especial Mochicahui, ve con buenos ojos el albergar estudiantes de etnias distintas a las locales.

En sus primeros tres años no tuvo problemas de deserción. Es a partir del cuestionamiento del modelo por un grupo de *facilitadores* (responsables de la formación académica de los alumnos) de asignatura, alumnos de reciente ingreso y problemas financieros, que la deserción llegó al 50%. En el 2007, ya con el apoyo de la CGEIB y ciertas adecuaciones al modelo, la deserción disminuyó al 6%. Su forma de organización académica es un híbrido entre el modelo anterior y el propuesto por la CGEIB.

En la UAIM se contratan *facilitadores académicos* que, más que impartir docencia en aulas, tienen como actividad principal acompañar al *titular académico* (estudiante) para resolver dudas que se presenten durante su proceso de formación y organizar reuniones semanales colectivas para asegurar su avance hacia exámenes de oposición de las materias del plan de estudios.

La vinculación con la comunidad se considera como refuerzo del aprendizaje. En la UAIM se le llama *trabajo solidario* hacia la comunidad y se presume que fomenta el trabajo cooperativo y solidario, fortalece las relaciones entre los miembros de la comunidad universitaria, permite desarrollar habilidades mentales, perfeccionar las destrezas y aplicar los conocimientos adquiridos en el proceso de aprendizaje. Consideramos que esta universidad es la que ha dado pruebas de las ventajas del modelo de educación constructivista aplicado a los conocimientos. La UAIM tiene una estrategia de impacto más clara que otras UIs, al formar profesionales en carreras tradicionales que pueden emprender proyectos en sus regiones e incidir en los campos de decisión ya establecidos.

Consideramos que la propuesta de ir favoreciendo más a las etnias de la región romperá en corto plazo con la interculturalidad de carácter nacional y hasta internacional. El realizar trabajos en equipo con culturas distintas les ha permitido que se conozcan y comparen respuestas distintas a problemas iguales.

El exigir cursos presenciales y en horarios establecidos está ocasionando que los estudiantes ya no puedan avanzar a su propio ritmo, tengan más dificultades de trabajar como peones agrícolas. En corto plazo la universidad perderá la riqueza intercultural y el

modelo por competencias y flexible inicial.

2) La *Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)*, fundada a finales de 2003 está ubicada en el municipio de San Felipe del Progreso, Estado de México. Al momento del estudio contaba con cuatro generaciones de alumnos: la primera generación estaban terminando sus estudios, la segunda en quinto semestre, la tercera en tercer semestre y la última estaba cursando el tronco común. Es la primera que se crea en el país dentro del marco de este nuevo Subsistema de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública, a cargo de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB). La UIEM se instala en un municipio de alto grado de marginalidad y con servicios básicos pero insuficientes para el desarrollo de una universidad y cercana a instituciones de educación superior altamente especializadas: Normal Superior, Tecnológico de Estudios Superiores y la Universidad del Valle del Anáhuac, todas con instalaciones adecuadas desde su inicio que contrasta la infraestructura de universitaria con que contó la UIEM durante los primeros cuatro años: instalaciones rentadas, dispersas y mal acondicionada para actividades académicas. Es la única universidad que concluye una generación sin contar con instalaciones adecuadas ni propias.

En 2007 contaba con 557 alumnos: 150 en primer semestre, 106 en tercer semestre, 122 en quinto y 179 en séptimo. De ellos es 66% son mujeres y 34% hombres. Los alumnos están distribuidos equitativamente en las tres carreras que se ofrecen; carreras propuestas por la CGEIB: Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable y Comunicación Intercultural. Los académicos contratados adecuaron los planes de estudio de las tres carreras a las necesidades regionales. Las líneas de investigación, también, parten de las carreras: en Lengua y cultura cuentan con: Dialectología, Educación intercultural, Sistemas de cargos y estructura social y Materiales didácticos para la enseñanza del Otomí. En Desarrollo sustentable cuentan con: Medicina natural tradicional y alternativas, y su posibilidad de contribuir al sistema de salud comunitario y eficiente y con la de Arreglos institucionales en torno al sistema Lerma 1925-2002.

El 71% de los alumnos son de origen mazahua, seguidos por un 21% mestizos, sólo un cuatro por ciento de otomíes y el cuatro

por ciento restante lo integran tlahuicas (2%), matlazincas (1%) y nahuas (1%) estos porcentajes son reflejo de la composición del municipio en que se ubica la UI. Sólo el 33% es hablante activo de su lengua. Un porcentaje debe trabajar para completar su ingreso, ya sea como asalariados o en su unidad doméstica.

Destacan su programa editorial *Cuadernos de la universidad intercultural* con tres colecciones: Vinculación con la comunidad, Investigación y Docencia con doce cuadernos al momento de la visita.

Encontramos que la mayoría de los profesores contratados no eran indígenas ni hablantes de alguna lengua de la región ni radicaban en el municipio. Al momento de la visita había 23 profesores de tiempo completo, 17 de asignatura impartiendo 304 horas-semana-mes. De los profesores de tiempo completo, 13% contaban con grado de doctor (uno pertenece al SNI) 52% con grado de maestría, y 35% con licenciatura. El porcentaje de licenciados es muy alto si se compara con las demás UIs. Los alumnos en la etapa final de formación estaban llevando a cabo múltiples proyectos de vinculación, requisito de la titulación. Desafortunadamente la mayoría se llevaba a cabo en los poblados cercanos con población mayoritariamente mazahua.

La UIEM tiene un arranque deficiente en infraestructura ya que es hasta la cuarta generación que se cuenta con instalaciones propias para la formación de sus estudiantes. Instalación que, a pesar de lo original de la construcción del único edificio, no posee aún áreas específicas para biblioteca, oficinas de gestión ni laboratorios mismas que se realizan, una vez más, en espacios improvisados.

En cuanto a lo académico observamos que la UIEM ha desarrollado más el campo de lengua, cultura y comunicación mazahua. Los eventos realizados se suscriben en programas de radio sobre tradiciones indígenas, recolección de la memoria social, de manifestaciones lúdicas y ceremoniales. Sería conveniente encontrar un mecanismo para garantizar la presencia de estudiantes de los otros pueblos indígenas del Estado.

Es en ella en donde se ponen a prueba una serie de proyectos, propuestas, metodologías y teorías sobre la interculturalidad y su

enseñanza, concepto que no estaba desarrollado ni operacionalizado para educación superior al momento del estudio. De allí la incertidumbre e inconformidad que manifestaban profesores expulsados o que renunciaron a la UI y de los alumnos que estaba por egresar.

3) La Universidad Veracruzana (UV) cuenta con una dirección responsable de los proyectos y programas sobre temas de interculturalidad, conocido por sus siglas como DUVI (*Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural*). Comenzó a operar en 2005 como programa y en 2007 se elevó a nivel de dirección. Inicia cursos en cuatro sedes: Huasteca ubicada en el municipio de Ixhuatlán de Madero; Totonacapan ubicada en el municipio de Espinal; Grandes Montañas ubicada en el Municipio de Tequila y Las Selvas ubicada en la congregación de Huazuntlán en el municipio de Mecayapan. Al momento de la visita contaban con dos generaciones, una en segundo semestre y otra en cuarto. Tener un título, por el prestigio que conlleva ser de *la veracruzana* inhibe la deserción escolar, sin embargo, el dato sobre deserción escolar en Tequila, por ejemplo, es muy alto, de 60 que ingresaron, al sexto semestre quedaban solo 24.

El proyecto estuvo a cargo de académicos e investigadores con más de dos décadas de trabajo en educación indígena e intercultural quienes desde 1996 mantenían un seminario de educación multicultural en Veracruz. Aprovechan la coyuntura de cambio de gobernador y el interés de la CGEIB, para iniciar la apertura de cuatro sedes interculturales que son resultado de estudios previos realizados por el equipo de investigadores sobre educación indígena de la UV. El equipo de académicos tenía un proyecto para abrir una sede cada cuatro años, su sorpresa fue el compromiso hecho por el Gobernador al presidente d México en turno de iniciar cuatro sedes simultáneamente. Ello ocasionó una gran movilidad de recursos y agilización del proyecto. Si consideramos que las cuatro sedes de la DUVI son una sola institución, es claro que su impacto en la población indígena del estado de Veracruz es impresionante pero a la vez disperso.

Ninguno de los municipios sedes ofrece condiciones adecuadas para que estudiantes y académicos desarrollen actividades universitarias.

Cuentan con servicios básicos ya que están ubicadas en centros comerciales y de servicio de cada región indígena. Sin embargo, estos son deficientes para la población académica y estudiantil que atraen.

En el primer trimestre del 2008, las cuatro sedes impartían cursos en instalaciones prestadas, generalmente en desuso. El mobiliario tanto de oficina como de aulas suelen ser los desechadas de otras sedes de la UV, incluso máquinas de escribir y computadoras descontinuadas. Esto ocasiona que no cuenten con equipamiento adecuado para las actividades educativas. Las condiciones para el trabajo académico son precarias, y así son percibidas por alumnos y personal docente quienes cuestionan la importancia que se dice da la UV a este proyecto.

La organización de esta UI es radicalmente distinta a las otras ocho. Depende en gran medida de decisiones de órganos colegiados ubicados en Xalapa, Ello impide el desarrollo de propuestas que surjan de las características propias de la zona de influencia del municipio de ubicación. Los coordinadores de cada sede están en una situación difícil frente a la comunidad que les aloja, ya que cualquier petición o sugerencia, debe ser tratada con las autoridades superiores universitarias.

Los coordinadores están inmersos en un sistema centralizado al que deben responder ocasionando que las funciones de docencia, investigación y extensión de los servicios, queden subsumidas a las demandas de informes, reportes, reuniones y gestiones con autoridades en Xapala quienes a su vez deben procesarlas con las instancias de la UV. Esto se agrava si considera que el fondo revolvente era de 3000 pesos mensuales para gastos cotidianos. En contraparte, la mayor parte del trabajo administrativo y de gestión se realiza a nivel del director de la división ubicado en Xalapa. Por ejemplo, en 2008, cuando los alumnos de la segunda generación estaban por definir la licenciatura de adscripción, la Dirección central indicó que sólo se impartirá una sola licenciatura en las sedes: *Gestión Intercultural para el Desarrollo* con cinco orientaciones: Derecho, Sustentabilidad, Comunicación, Lengua y Salud, licenciatura construida y diseñada en Xalapa. Los coordinadores de sede y académicos reciben

la instrucción para ponerla en práctica y lidiar con estudiantes y comunidad respecto al cambio de orientación.

Los académicos, si bien cubren los requisitos formales de un proceso de selección, éste se lleva a cabo por invitación gracias al conocimiento de la gente a lo largo de años, y no tanto por convocatorias abiertas *urbi et orbi* por así decir. Esta estrategia parece adecuada ante la falta de profesionales en un campo en construcción—la educación superior intercultural—y que aspira, además, a tener una fuerte raigambre regional. El conocimiento profesional previo de los docentes permite una especie de filtro o preselección además de los requisitos formales que pueden contribuir a conformar un mejor grupo de trabajo, ya sea por afinidades personales o de algún otro tipo. Uno podría pensar que el equipo de trabajo así seleccionado, evitaría desacuerdos internos, sin embargo ello no sucede. Sin embargo, en Espinal (Totonacan), por ejemplo, hay queja del bajo nivel académico de los maestros. Se trata de profesionales con gran experiencia "práctica" en acciones de desarrollo cultural, social o económico en la región, pero con una menor experiencia docente.

Destacamos que si bien un número alto de profesionales contratados tienen experiencia y hasta hay nativos de la región de la sede, hay una minoría de profesores indígenas y más aún, de mujeres indígenas.

La esencia de construir desde la investigación de problemáticas locales, queda mejor cubierta al abrir orientaciones deseadas, pero no permitidas como carreras interculturales: salud y derecho y, el área de la lengua se incorpora como una orientación más, sin perder su espacio transversal en el tronco común. El agregar las orientaciones planeadas desde el cubículo y en Xalapa, de nuevo, implicará un trabajo intensivo en la búsqueda de personal académico para el que la experiencia hasta ahora seguida, será aún, más insuficiente. El modelo centrado en el alumno ya ha sido adoptado por la UV desde el año 2000 por ello debería considerarse el beneficiarse de lo avanzado en las otras carreras de la universidad.

Tener un título, por el prestigio que conlleva ser de *la veracruzana* inhibe la deserción escolar, sin embargo, el dato sobre deserción

escolar en Tequila es muy alto, de 60 que ingresan, al sexto semestre quedan solo 24.

Llama la atención que en las entrevistas a comerciantes y profesionistas locales, ellos ven bien la llegada de estudiantes de fuera reconociendo que a sus hijos los han enviado a estudiar en universidades ya reconocidas en ciudades de Puebla y Veracruz, quedando claro que esta no es una opción para sus hijos.

Se observa que la vinculación con la comunidad y la difusión de la cultura es realizada por los docentes con trayectoria en programas de acción en la región siguiendo modelos que han estado aplicando sin cuestionarlos. La mayoría lo hacen con sus propios recursos, debido principalmente al compromiso que tienen desde hace años con las regiones donde se ubican las sedes de la DUVI.

Avanza lentamente hacia la consolidación debido a la dificultad de haber iniciado simultáneamente con cuatro sedes sin autonomía en ningún campo de acción. Deben encontrarse mecanismos que permitan a cada sede adecuar los programas desarrollados por el grupo de expertos en Xalapa, el que cada sede cuente al menos con un profesor con experiencia en desarrollo indígena y rural y cercana al grupo de la Dirección, no ha sido suficiente, e incluso se manifestó como causa de tensiones. Cada región tiene particularidades culturales, económicas, agro ecológicas e historias propias de su relación con la sociedad mayor que deberán ser consideradas en la adecuación de los proyectos comunitarios a desarrollar.

4) La *Universidad Intercultural de Chiapas* (UNICH), fundada a finales de 2004 inicia clases en agosto del 2005. Está ubicada en La Florecilla, municipio de San Cristóbal de las Casas en el estado de Chiapas. Al momento del estudio contaba con tres generaciones de alumnos: la primera finalizaba el quinto semestre, la segunda cursaba el tercer semestre y la última se preparaba en el tronco común. El estudio de factibilidad recomendó la instalación de la universidad en los municipios de Oxchuc, Chamula o Zinacantan. La propuesta no fue tomada en cuenta para evitar problemas intermunicipales. Optan por San Cristóbal de las Casas, municipio no considerado pero, aglutinador de los diferentes pueblos indígenas.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Cuenta con aulas bien iluminadas y equipadas con mobiliario adecuado y flexible para realizar diferentes actividades formativas y el proceso de crecimiento y equipamiento de laboratorios y otras áreas de apoyo va creciendo de acuerdo al avance de las carreras que imparte, dejando los edificios de gestión administrativa para las últimas etapas de construcción, por lo que estas actividades se realizan en salones de clase.

El complejo sistema de organización de la UNICH con horarios de administración distintos a los de clases –un número considerable de materias se imparten por las tardes, ocasionó que las funciones de docencia, investigación, vinculación con la comunidad, difusión de la cultura y extensión de los servicios sean extremadamente complicadas.

Del total de los docentes 22 son indígenas y 41 no indígenas. Además se cuenta con profesores invitados para desarrollar acciones concretas. Para apoyar las acciones académicas el rector propuso la categoría de técnicos académicos, quienes son responsables de los cursos de lengua y de algunos talleres, se trata de personas sin credenciales académicas pero con competencias para ello.

La UNICH retomó las carreras propuestas por la CGEIB. Elaboró los programas de estudio de acuerdo a las condiciones del estado y tomando en cuenta el proceso formativo constructivista, desarrollando actividades que mejoren las habilidades y aptitudes de los estudiantes. Sin embargo la densidad de población estudiantil rebasa las posibilidades de una formación plenamente constructivista. 40 alumnos por aula no permite una atención adecuada en clase y la atención en tutorías es pobre debido al bajo número de profesores de tiempo completo.

La UNICH atendía a unos 1000 estudiantes inscritos en tres generaciones. Contaba entre su alumnado con jóvenes de diferentes municipios y pueblos indígenas del estado de Chiapas y otros estados, así como estudiantes mestizos de San Cristóbal de las Casas y otros lugares. La lengua materna que dominaba era el español, más del 40%, seguida por el tzeltal con más del 20 % y casi en la misma proporción los hablantes de tzotzil, por último con algunos hablantes de tojolabal y chol.

El perfil de los estudiantes de la UNICH es diferente al resto de las UIS. Más de la mitad de los estudiantes tanto indígenas como no indígenas trabajan, generalmente por las mañanas, su demanda es mayor a su oferta educativa por lo que es la única UI que dejó fuera a más de 50% de los solicitantes.

Se puede observar una preocupación por la calidad de la enseñanza, misma que resalta en pensar que su universidad logrará ser de primera cuando tenga mejores profesores y mejor infraestructura. Espíritu distinto al que manifestaron los estudiantes quienes cuestionaban el modelo, la calidad de los docentes, las carreras y hasta el concepto de interculturalidad propuesto.

Observamos un proceso de consolidación hacia el exterior muy fuerte, que se da a través de convenios de colaboración con otras instituciones de educación superior del país y del extranjero, así como instituciones federales y estatales que le permite estar a la vanguardia con relación a otras UIs por su corto tiempo y por la experiencia del rector en dirección de proyectos educativos.

5) La *Universidad Intercultural del Estado de Puebla* (UIEP), fundada a principios del 2006, inicia con un semestre de propedéutico, ubicada en la comunidad de Lipuntahuaca, municipio de Huehuetla, en el estado de Puebla. Al momento del estudio contaba con dos generaciones de alumnos, la primera cursaba el cuarto semestre y la segunda finalizaba el tronco común.

La UIEP fue solicitada por diferentes municipios de la Sierra Norte de Puebla (nahuas y totonacos). La decisión final quedó en manos del gobernador, quien decidió ubicarla en terrenos adquiridos a un particular en Lipuntahuaca, municipio de Huehuetla nombrando a un Rector de educación bilingüe del estado, quién es el único sin perfil académico universitario. Huehuetla se destaca por ser un municipio autónomo, gobernado por el PRD y ser el segundo municipio a nivel nacional que se adhiere a las reformas del cuarto constitucional reconociendo los derechos de los pueblos indígenas a sus usos y costumbres en los ámbitos político, económico y educativo. Sin embargo, consideramos que la UIEP se localiza allí para contrarrestar a las organizaciones indígenas locales y la presencia del PRD, más

que para dar continuidad a los proyectos avanzados por la Organización Indígena del Totonacapan con sede en Huehuetla. y sus quince años de gobierno autónomo.

El municipio de Huehuetla se encuentra dentro un área geográfica con muy poca infraestructura y desarrollo y con poca oferta educativa a nivel medio superior. Lipuntahuaca población totonaca sede de la UIEP, está a media hora a pie de la cabecera municipal, tiene peor infraestructura y nulas facilidades para llevar a cabo el proceso formativo de los estudiantes. No cuenta con las condiciones necesarias para albergar a una población de profesores y alumnos. Nos llamó la atención que la Universidad contara con sala de cómputo para los estudiantes y maestros, laboratorio de idiomas, instrumentos para banda de guerra, cafetería, biblioteca pero sin personal suficiente para atenderlas.

Inician con dos de las carreras propuestas por la CGEIB: Desarrollo sustentable y Lengua y cultura. Organizados bajo dos divisiones la de Procesos Naturales y la de Procesos sociales.

Uno de los principales logros que tiene la UIEP es su planta docente; que ha intervenido en las discusiones regionales en diferentes temas, así como en la definición de las políticas de desarrollo turístico y tienen especificadas sus líneas de investigación; se observa también que la universidad mantiene vínculos directos con las organizaciones y comunidades indígenas y se interrelaciona con organismos del Estado y ONG's.

En abril del 2006 estaba conformado por 14 docentes, 5 de tiempo completo y 9 de asignatura; en noviembre del 2007 estaba conformado por 20 investigadores-docentes, de los cuales 1 poseía estudios de postgrado, 9 de maestría y 10 de licenciatura. Aproximadamente la mitad eran de la región y la mayoría había trabajado en la zona realizando proyectos o investigaciones personales y se acercaron por el proyecto educativo Intercultural. Las tensiones que generan académicos identificados con el gobernador y académicos contratados por concurso abierto, no permiten dar cuenta de la contribución de cada uno al desarrollo de la universidad.

Los docentes forman en general un equipo de trabajo interdisciplinario y multidisciplinario que podría convertirse en un centro de investigación sobre la problemática regional y realizar la vinculación comunitaria; a través de proyectos de intervención. La UIEP se ha preocupado más por la división explícita de las carreras que ofrece; sin pensar que las dos podrían permitir un buen desarrollo de proyectos, ya que la experiencia de cada uno de los docentes permitiría la construcción de metodologías aplicadas a los procesos que se gestan en las regiones.

La UIEP tiene un acercamiento a la comunidad con actividades relacionadas al ciclo festivo de la región: concurso de altares de muertos, conformación del grupo de danza de la comunidad donde participan estudiantes, creación del grupo de huapangueros con docentes, estudiantes y músicos de la región y participación en las fiestas cívicas.

La UIEP tiene un equipo interdisciplinario y multidisciplinario que le permitiría fortalecer el desarrollo de la región con propuestas integrales al tener la posibilidad de integrarse como un centro de investigación regional innovador en una región que carece de ello.

6) La *Universidad Intercultural de Tabasco* (UIET), fundada a principios del 2006, en Oxolotán, municipio de Tacotalpa en el estado de Tabasco inicia clases en agosto 2006, zona con fuerte presencia militar. Al momento de la visita de evaluación contaba con tres generaciones de alumnos: la primera estaba por iniciar el sexto semestre, la segunda en el primer año de su licenciatura y la tercera en el segundo semestre del tronco común. Cuenta con la ventaja de que la ley de educación de Tabasco reconoce la autonomía de las instituciones de educación superior públicas.

La UIET responde a una propuesta de más de diez años de los zoques de Oxolotán, que les interesaba una normal y que permitió la llegada de la UIET por no contar con educación superior. Este poblado tiene una tradición de educación de calidad en las artes (Teatro Campesino), capacidad de negociación organizada y de profesionistas en universidades públicas del estado y otras partes del país. Su ubicación de frontera étnica permite que atiendan a estudiantes choles de Tabasco y Chiapas quiénes dominan numéricamente. Los zoques de Oxolotán manifestaron un resentimiento al

tener la minoría en estudiantes y al no lograr que sus profesionistas ingresen como profesores en la misma.

El pueblo carece de servicios básicos, como la mayoría de las sedes de UIs, no hay buena infraestructura para las actividades propias de una universidad, aunque tiene experiencia en albergar a extranjeros por los proyectos de cultura iniciados en la década de 1980 por Julieta Campos, esposa del gobernador en turno. No cuenta con una buena red de servicio en comunicaciones con el exterior, de hecho, los dos vehículos para pasajeros de la universidad son utilizados como medio de transporte para trabajadores y estudiantes.

La UIET no puede pasar desapercibida debido a sus dimensiones. Los dos edificios semicirculares pintados en tonos verdes con grecas mayas, ubicados uno frente al otro, representan el cero maya. Cumplió los requisitos del CAPFCEE e integra criterios de uso racional de los recursos naturales como luz natural, aprovechamiento de agua de lluvia y cultivo de flora de la región.

Tiene varios aciertos que la ponen en vanguardia con relación a otras de UIs. Cuenta con aulas inteligentes e interconectadas lo que da gran flexibilidad en uso y espacio, esto se debe a la creación de áreas multiusos, es decir salones que permiten la educación no totalmente tradicional. Estos se convierten en aulas de usos y organización múltiples, donde el lugar se utiliza de acuerdo a las necesidades de enseñanza aprendizaje. Los salones también son óptimos espacios de trabajo y discusión, ya que además cuentan con tecnología de punta. El problema radicará en conseguir los especialistas para prevenir o solucionar fallas y descomposturas de estas tecnologías. Por ejemplo, al fallar la comunicación satelital y no contar con servicio telefónico la localidad, la UI se quedó parcialmente incomunicada, dependiendo de su base de radio.

La UIET contaba con 429 alumnos, de lo cuales 227 (53%) hombres y 202 (47%) son mujeres que viven principalmente en los municipios de Tacotalpa, Centla, Pichucalco, Nacajuca del estado de Tabasco y en Sabanilla, Tila, Chapultenango y Amatán del estado de Chiapas. Los estudiantes hablan chontal, tzotzil, chol y zoque principalmente y aproximadamente el 13% son de Chiapas.

Una de las dificultades que enfrentaba la UIET es la contratación de docentes de tiempo completo, las cuatro convocatorias que han hecho no han tenido la respuesta esperada ni el perfil de posgrado requerido, nos dicen que es por la distancia con centros urbanos y el bajo salario que ofrece.

Además, existía una tensión por la orientación constructivista en la que los profesores deben ser facilitadores al apoyar a los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje a partir de nuevas metodologías, esta tensión se manifestó con el caso del profesor de turismo que fue expulsado por no aceptar este modelo educativo ya que él proponía entrenarlos para ser ayudantes en hoteles y servicios turísticos ya existentes y no necesariamente para que aprendieran nuevas formas de relacionarse con su región y fueran gestores de proyectos comunitarios o dueños de alguna empresa. Un buen número de alumnos buscaban ese entrenamiento desconfiando de la formación propuesta por las universidad.

Encontramos entre las ventajas de esta universidad: a) su excelente aceptación por las autoridades estatales, b) su vinculación con académicos reconocidos en la capital del estado y c) las reuniones periódicas en las que la totalidad de la comunidad universitaria expresan su sentir sobre el avance de la institución. No hay duda de la integración del equipo de gestión y de los académicos que la integran. Sin embargo, encontramos que son ajenos a la localidad que les alberga. El equipo aunque insiste en la importancia de la interculturalidad, su discurso no surge de las inquietudes de las etnias presente (choles y zoques) sino que es de carácter general de los problemas de los pueblos indígenas del país. Eso podía resolverse con la contratación de profesionistas locales reconocidos en la localidad ya sea como profesores, como parte del equipo de gestión o como asesores de la rectoría. Hasta ahora la UIET no ha respondido a las expectativas de educación y trabajo del grupo zoque que la promovió y ha apoyado en su desarrollo.

7) La *Universidad Intercultural de Guerrero (UIEG),* fundada a finales de 2006 inició clases en agosto del 2007, en la comunidad de La Ciénega, municipio de Malinaltepec, en la zona de la montaña, región indígena tlapaneca, con vecinos mixtecos y nahuas, en el

estado de Guerrero. Al momento de la visita los estudiantes cursaban su primer año de tronco común. La UIEG inició actividades en construcciones de madera siguiendo el tipo de construcción de las viviendas de la región y temporales edificadas por tequio por los habitantes de los municipios aledaños, la construcción de cemento estaba en proceso.

La universidad inició cursos en 2007 con una matrícula de 254 alumnos teniendo una proyección inicial de 200 lugares. Para el segundo semestre contaban con 175 estudiantes distribuidos en cinco grupos. La lengua materna de los estudiantes –según gráfica de la propia UI—es 77% Me'phaa (tlapaneco), 12% Castellano, 8.4 Tu'unsavi (mixteco), y 1.8% Nahuatlajtolli (nahua). El principal motivo para estudiar, tanto para hombres como para mujeres, es la cercanía. Le siguen el no haber otra opción y por ser gratuita. Las carreras que se ofrecen son resaltadas como un atractivo por pocos alumnos.

La mayoría de los diez profesores contratados por concurso dice solicitar la plaza para poder llevar a cabo su ideal de trabajar-enseñar en una región indígena, en realizar desarrollo de comunidad y apoyar a las poblaciones más pobres de México, aunque sólo sea por unos años. Una minoría eran indígenas de la región con grado de maestros y con miras a establecerse y hacer carrera en esta universidad.

Conceptos de autonomía, educación y desarrollo propios, tienen un arraigo entre los distintos pueblos indígenas del estado por lo que la decisión de establecerla en la montaña de Guerrero resultó, además de resentimientos con otras regiones indígenas, que los grupos no beneficiados por la CGEIB organizaran su propia universidad a 30 kilómetros de la otra, en el mismo municipio de Malinaltepec y con un modelo educativo similar.

El estado de Guerrero es uno de los más pobres del país y la UIEG se ubica en una zona de muy alta marginalidad por lo que la convierte en la más pobre de las universidades estudiadas, situación que convierte en un reto la posibilidad de completar los estudios superiores. Las familias tienen una larga tradición de ser expulsoras de mano de obra a centros urbanos cercanos, a zonas turísticas y a migrar

en forma temporal a los estados del norte y, en menor medida, a Estados Unidos de América. La ubicación tal vez sea la más adecuada en cuanto a ser una zona en la que convergen varios grupos indígenas pero lograr su consolidación dependerá de cómo se logre que los alumnos y las comunidades se interesen en los proyectos que desarrollen y su capacidad de mantenerlos.

El modelo de educación constructivista no puede ser aún evaluado, aunque fuera de aula se han iniciado algunos proyectos culturales y ambientalistas dentro del *campus* en los que participan alumnos y profesores.

El haber logrado que las autoridades comunales se involucraran en la construcción y adecuación de las instalaciones provisionales, indica una vinculación inicial con el modelo de organización indígena tlapaneca.

Los datos revelan que es necesario abrir un espacio de reflexión sobre el lugar que se pretende tenga este modelo universitario en la región de influencia.

La región está aislada de centros urbanos, mal comunicada y con pocas posibilidades de crecimiento debido a que la infraestructura de que carece, tanto urbana y de servicios universitarios, es mucho mayor que las otras UIs. Esto ocasiona que su consolidación sea más lenta y no le permita estar a la vanguardia de otras IES.

Lo que la fortalece es su planta docente integrada por profesionistas indígenas y mestizos con proyectos iniciados. Podrían formar equipos interdisciplinarios y multidisciplinario que incentivarían el desarrollo de la zona, de hecho ya hay indicios de ello, el desarrollo integrales. Podría convertirse en un polo promotor de investigación. Pero, ello implica inversiones en comunicación y servicios.

La universidad deberá resolver los problemas de reconocimiento que existen a las etnias con presencia minoritaria: nahua y mixteco, o decidir su dedicación exclusiva al Me'phaa, así como, la competencia y crítica de otros grupos de poder en la misma región.

8) La *Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM)*, fue fundada a principios de 2006, ubicada temporalmente en el

municipio de Pátzcuaro, en el estado de Michoacán. Los conflictos por la ubicación entre las cuatro regiones purépechas ocasionaron que iniciara casi al finalizar el sexenio y en instalaciones prestadas lejanas del municipio en donde se construirá.

Al momento del estudio los alumnos cursaban su primer año de tronco común. La gestión universitaria y algunos cursos se llevaban a cabo en la Tzipecua, antigua casa del General Mújica; la mayoría de las asignaturas se impartían en aulas prestadas por el CREFAL ubicado a dos kilómetros de la Tzipecua rumbo a Pátzcuaro.

La UIIM es la única de las nueve que inicia con una sola carrera: Desarrollo Sustentable. Deja a un lado la licenciatura de Lengua y Cultura e inicia un semestre después la licenciatura de Gestión Municipal con cuatro terminales: a) Gestión Pública y Gobernabilidad, b) Autogestión de proyectos públicos y comunitarios, c) Sociopolítica e historia regional y d) Derecho y autonomía de los pueblos originarios.

La UIIM esperaba iniciar con 120 alumnos. La respuesta a la convocatoria fue muy baja, sólo respondieron 42 alumnos mismos que fueron aceptados; al momento de la visita tomaban clases 34. El 85% provienen de hogares hablantes lengua indígena purépecha. Sólo un estudiante era mazahua. Los estudiantes mencionaron que gracias a los cursos se ha ido interesando en los estudios o encuentran la razón para continuar con esta su carrera.

Los profesores de tiempo completo cuentan con títulos de de doctorado, sólo dos con maestría. Desafortunadamente algunos de ellos, aunque doctores, no son nativos ni cuentan con investigación sobre la región purépecha. Sólo uno de los doctores los dos maestros, además del rector, son nativo hablante. Encontramos que el equipo de arranque puede agruparse en dos: los académicos con interés en la investigación--doctores alejados de la política y demandas locales--y los académicos más sensibles a las demandas educativas de la población purépecha quienes son responsables de la vinculación y del desarrollo de diplomados.

La UIIM será construida en la región denominada Meseta Tarasca dentro de la Sierra Madre Occidental, en el "centro" de munici-

pios con alta población purhépecha. El terreno de 40 hectáreas, denominado *canangió*, se encuentra en las afueras de Pichátaro[7], comunidad con régimen de propiedad comunal perteneciente al municipio de Tingambato.

La ubicación, aunque idónea para la población purépecha, tiene el problema de requerir de infraestructura. Los servicios de urbanización están por hacerse: desde los necesarios para el campus universitarios como ubicación de la fuente de agua, introducción del drenaje, red de cableado eléctrico, telecomunicaciones, acceso vehicular y el alumbrado, hasta los necesarios para las actividades propias de la comunidad universitaria. En contraste, las instalaciones temporales cuentan con una infraestructura idónea lo que hará difícil, tanto para personal académico y de servicio, la reubicación.

Las facilidades para estudiar de la primera generación son adecuadas. Sin embargo, al estar lejos de pueblos con mayor densidad indígena y una licenciatura no conocida, inhibe que asistan más alumnos a ella.

La apertura de diplomados es una respuesta interesante que ha ofrecido la UIIM a la vieja demanda de los purépechas a educación superior orientada a sus sólidas tradiciones culturales y conocimientos milenarios en medicina, música, artesanías y desarrollo de su lengua. Estos han permitido que tengan acceso sectores de la población excluidos por no tener estudios de educación media superior pero si con interés de aprender y complementar sus propios conocimientos. Además con ello se resuelve que personas con conocimiento en los temas pero sin el perfil curricular que demanda la CGEIB participen en la formación y su carácter de cursos de fin de semana ha permitido que se abran promociones en diferentes municipios.

La universidad debería definir cual será su cobertura con respecto a las dos etnias que actualmente no están representadas –mazahuas y nahuas, debido a su ubicación en la meseta tarasca.

Consideramos que el área agrícola donde construirán sus instalaciones definitivas debería ir acompañada de un plan de desarrollo

7 Cuenta con 6, 051 habitantes y se localiza a 13 Km. de la Cabecera Municipal.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

urbano y acorde a las capacidades de la población que la alberga. La universidad deberá resolver las dificultades de integración y tronco común al haber iniciado en semestres distintos las dos carreras y las aspiraciones de dedicación más a la investigaicón que a la docencia de la planta académica contratada.

9) La *Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo* (UIMQROO), fue fundada a finales del 2006 iniciando clases en agosto del 2007. Al momento del estudio la primera generación de alumnos cursaba su primer año de tronco común. La gestión universitaria se lleva a cabo en una casa particular, adecuada para ello y la mayoría de las asignaturas se impartían en aulas prestadas por la secundaria estatal a un poco más de un kilómetro de distancia.

La UIMQROO se ubica en el municipio de José María Morelos, municipio frontera de la "zona maya profunda" y de los estados de Quintana Roo y Yucatán. Cuenta con bachilleratos cercanos (el estudio inicial indicaba más de mil estudiantes potenciales). El municipio está bien comunicado y cuenta con todo tipo de servicios básicos, su principal problema radica en no ser el centro maya reconocido por estudiosos y políticos del estado.

El municipio idóneo para el establecimiento era Carrillo Puerto, por ser el centro de comercial y de servicios de los habitantes mayas ubicados en Quintana Roo a raíz de la Guerra de Castas en Yucatán. De hecho, las autoridades mayas tradicionales ya habían dotado de tierras a la Universidad de Quintana Roo para establecer una sede con orientación Intercultural al estilo de la Universidad Veracruzana. Con su instalación en José María Morelos, queda sin solución la petición inicial de los representantes de los pueblos mayas, misma que deberá ser resuelta por la Universidad de Quintana Roo y los donantes del terreno.

Las clases se imparten por las tardes en la Secundaria ubicada a tres cuadras de las oficinas centrales, la UI adecuó uno de los edificios de la secundaria pintándolo y completando el mobiliario necesario para los siete grupos de inicio. Los alumnos pueden usar la sala de cómputo de la misma. Además, ocupan el teatro del pueblo en donde se imparten conferencias un día a la semana a todos

los integrantes de la universidad y público en general y utilizan el campo deportivo "domo" en donde realizan prácticas de dinámicas de grupo. La biblioteca municipal ha adecuado uno de sus espacios para albergar el acervo bibliográfico de la universidad.

Por ahora, la mayoría de los alumnos se transportan diariamente de su casa a la universidad. Los alumnos, profesores y administrativos que rentan, lo hacen en cuartos y anexos de casas privadas. Es decir, que han resuelto su necesidad de habitación y, sólo para los alumnos, implica un gasto oneroso.

La UIMQROO inició sus actividades con muchos menores recursos que las UIs que comenzaron a mitad del sexenio, por lo tanto su definición y establecimiento tuvo dificultades que impidieron su arranque formal a mitad del 2007. Además, la demanda de estudiantes fue menor a la esperada. Sólo se inscriben 230 alumnos y gracias a una campaña intensiva de visitas a casas, en reuniones a la salida de servicios religiosos y otros espacios. La mayoría de estos estudiantes indican que es a partir de esta invitación y por la cercanía a su lugar de residencia, es que consideran a la UI como una opción de estudios. La mayoría de los estudiantes que ingresaron son de 18 a 20 años, es decir recién egresados de bachillerato.

La promoción y realización de eventos abiertos a la sociedad en el teatro municipal, la presencia de los alumnos en el espacio deportivo del pueblo, su transitar por las tardes rumbo a clases y ser en su mayoría de poblados cercanos, ha hecho que la UIMQROO se vaya posicionando positivamente en el Municipio. El rector es sensible a las demandas locales de educación continua, sobre diferentes temas por lo que cuenta con gran asistencia de los pobladores y las autoridades, tengan o no alumnos inscritos en la UI.

Encontramos que esta universidad sólo cuenta mayas y mestizos. Trabajar con una lengua y un pueblo indígena facilita, sin duda, el desarrollo del modelo educativo, la creación de materiales educativos y fomentar la identidad. Sin embargo se pierde la riqueza que da el estudiar en ambientes interculturales, es más difícil crear un ambiente de respeto a diferentes saberes étnicos, ello se podría compensar con movilidad estudiantil. Tal vez, de manera más inme-

diata, abriendo espacio a la discusión de sobre la diversidad política y religiosa que existe en la región.

Destacamos que el plan curricular tal vez sea el más logrado de todas las UIS. La currícula de cada licenciatura tiene una lógica interna y relacionada con el tronco común y materias que puedes ser optativas de acuerdo al proyecto por el que opten los alumnos. La UI deberá tomar en cuenta un replanteamiento del tronco común cuando se considere abrir más licenciaturas.

En corto tiempo se enfrentará a la problemática de responder a las demandas de la población maya de Carrillo Puerto y su área de influencia. Es necesario que busquen una negociación antes de que el conflicto se agudice. Posiblemente el lograr una presencia de estudiantes y profesores de la región de Carrillo Puerto permitiría unir esfuerzos y evitar tener dos universidades del mismo corte.

Logros iniciales

Inician con el modelo constructivista –aprender a aprender-- que para otras IPES se impone como parte de una reforma necesaria para desarrollar una educación acorde al siglo XXI.

Las licenciaturas son novedosas y responden a criterios de pertinencia social, curricula flexible, orientada a la adquisición de habilidades y conocimientos, y con espacios para la vinculación con la comunidad desde la investigación.

La apertura por convocatoria obliga al municipio seleccionado el comprometerse con el proyecto lo que implica una relación sociedad-universidad en la formación de nuevos profesionistas y lo integra dentro de los Consejos sociales.

Pertinencia y relación con la sociedad local que han logrado muy pocas universidades públicas en el mundo.

Como todo proyecto nuevo, moviliza a diferentes sectores con diferentes intereses, pero destaca el carácter utópico del discurso. La universidad idónea para promover el desarrollo de los pueblos originarios lo que implica acercamiento continuo con líderes locales.

El contrato de académicos por convocatoria y con perfiles académicos de posgrado, atrae a jóvenes deseosos de aplicar sus conocimientos y de contribuir al desarrollo de la población indígena.

Promoción de espacios para la interacción entre rectores, académicos y estudiantes del las uis para ir comprendiendo y desarrollando el modelo y el concepto de interculturalidad.

Algunas UIs han aprovechado el convenio firmado por la CGEIB con el área de estudios indígenas de Universidad extranjeras con orientación intercultural, lo que les da visibilidad al exterior.

Están buscando, y logrando, niveles académicos interesantes. Por ejemplo, en la carrera de Comunicación intercultural se cuenta con una formación de la misma calidad que la ofrecida en otras IPES, con la ventaja de tener acceso a radiodifusoras y periódicos locales que les han dado tiempo aire para presentar programas culturales en su lengua, ventaja clara sobre otros comunicadores.

Además, realizan publicaciones, conferencias, videos de sus experiencias y de eventos culturales del entorno. El acervo cultural será fuente de apoyo para futuras generaciones de las diferentes carreras y de futuras investigaciones.

Dificultades de origen

Consideramos que hay dificultades que inhibirán el logro de la misión planteada para las UIs por la CGEIB En seguida resalto algunas.

El modelo lo han desarrollado expertos en educación constructivista sin consultar ni dialogar respetuosamente con los indígenas, incluso sin experiencia en temas de bilingüismo e indigenismo. El asumir que académicos, por serios que sean, saben lo que es necesario para una educación que conlleve al desarrollo indígena, es un error que se sigue repitiendo en el quehacer cotidiano de las universidades interculturales. La opinión de la localidad –aún cuando se conozca— queda subsumida ante la opinión del experto.

Se cree que este tipo de educación constructivista y excelencia en el perfil de los académicos, compensará las deficiencias de la educa-

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

ción básica y media superior de los alumnos que ingresan. Se espera del graduado una transformación en muchos campos imposibles de cumplir si se considera el nivel educativo y del que proceden.

En cuanto a vinculación e investigación, se replican proyectos productivos y culturales comunitarios desarrollados y activados con anterioridad por organismos internacionales y nacionales, suponiendo que ahora sí tendrán impacto positivo en las localidades. Estos se implantan mecánicamente sin saber si han dado resultados en la mejora de las condiciones de los habitantes en las regiones en donde ya se han llevado acabo. La experiencia indica que la mayoría de ellos son superficiales y de corta vida, en ocasiones muy costosos y llegan a provocar divisiones irreparables en la comunidad.

Respecto a estas carreras innovadoras, se les presenta como nichos de oportunidad para los jóvenes egresados. Desafortunadamente los perfiles de egreso aún no tienen un campo de acción y deben luchar con los prejuicios de la localidad sobre los beneficios de un titulo universitario.

Las UIS tienen muy pocas posibilidades de desarrollo universitario, es decir, todos los saberes y campos del conocimiento. Tal vez puedan subsistir como institutos de educación superior con orientación indígena.

UTOPÍAS

En un tono de largo aliento, es decir, sobre el impacto de estas universidades comparto prejuicios basados en hipótesis –utopías- que están por ser comprobadas. Así:

Se asume que el establecer una universidad intercultural dentro del corazón de una región indígena, se detonarán cambios positivos en la población indígena. (Permanencia de la población, desarrollo de la lengua y la cultura, desarrollo autónomo y sustentable). Este es un supuesto que no ha dado resultado en otras experiencias. La educación, por participativa que sea, en sí no es un elemento suficiente para un cambio estructural como el asumido por la CGEIB.

Se presume que el acercar la educación superior a regiones marginadas y pobres el costo económico de vivir y estudiar es mínimo. Los datos indican que el estudiar y trabajar en una región aislada en la que todos los servicios –cuando los hay-- son mucho más caros que en zonas urbanas, además las distancias entre poblados en zonas marginales son mucho mayores que en zonas desarrolladas (malas carreteras, poco transporte, etc.) lo que obliga a muchos rentar o hacer largas y costosas travesías.

Los académicos que inician entran con grandes deficiencias sobre lo que caracteriza y debe darse en este modelo de universidad, Se supone que el contratar académicos con grado de maestro o doctor preparado para la investigación de alto nivel y con pertinencia son los idóneos para el desarrollo de este modelo innovador. Sin embargo dado que el costo personal es muy alto se enfrentan muy pronto a condiciones desfavorables para realizar sus capacidades de profesor-investigador por lo que la rotación será muy alta evitando la continuidad de los proyectos lo que inhibirá la consolidación de la misma.

Esto mismo puede decirse de los alumnos que ingresan con deficiencias de lecto-escritura para emprender estudios universitarios y tanto el modelo como las licenciaturas que ofrecen son desconocidos.

Se asume que este modelo universitario tendrá la capacidad de generar información relevante de su área de influencia para ser usada en el desarrollo de la comunidad. Sin embargo, hasta ahora encontramos que se comportan como centros o institutos de acopio de datos sobre cultura, ambiente, folclor y agricultura.

Retos en el proceso de consolidación

El comprender el cuestionamiento por padres de familia y alumnos al modelo a los tres años de ingreso, cuando están por enfrentar al campo laboral. No se ven como empresarios locales, sino como asalariados sin futuro.

Cómo resolver la frustración generada en la población indígena al no poder formarse en las carreras que saben tendrían impacto

inmediato y les darían ventajas en su relación con la sociedad mayor (medicina, derecho y contabilidad; por nombrar algunas).

Cómo evitar el desencanto y deserción de académicos con perfiles formativos altos y con aspiraciones al desarrollo personal no posibles en municipios marginados. Tal vez sólo tengan permanencia los profesores indígenas de la región (por el prestigio que conlleva y el compromiso social) y aquellos académicos con un espíritu de entrega a los pobres indígenas y con un compromiso de acción-investigación participativa.

Lo anterior muestra que el campo de la educación superior con enfoque intercultural y pedagogía constructivista, está en proceso de construcción a nivel de los docentes. A nivel de la planeación y la conducción hay un grado de reflexión muy elaborado, pero no necesariamente es así a nivel de los docentes y alumnos que participan en cada sede. Debido a esta situación la estructura académica es muy importante, ya que funciona como correa de transmisión entre el proyecto académico diseñado o pensado en la CGEIB y la instrumentación en las Unidades donde el personal tiene que poner en práctica un enfoque con el que no está del todo familiarizado y en ocasiones apoyándose en profesores invitados por períodos cortos desvinculados e ignorantes del modelo. Las reuniones de trabajo del equipo de rectores con los integrantes de las sedes resultan esenciales, así como la continuidad del personal académico a fin de acumular experiencia acerca del enfoque intercultural.

Los retos que tienen las universidades Interculturales en el país y que pueden apoyar su consolidación son diferentes factores entrelazados entre sí, que permitirán que las UIs permanezcan en el tiempo. Se esperaría que la universidad se vinculecon la región indígena promoviendo su desarrollo. Se espera que los avances de investigación sean más sofisticados y adecuados conforme se vaya consolidando el modelo.

Quiero concluir con las palabras del rector de la UI de Tabasco quien reconoce la dificultad de contribuir en los procesos de desarrollo de las regiones:

"Yo creo que el principal reto está en que logremos permear en los diversos ámbitos de la sociedad, del gobierno, para que haya todo el proceso de acompañamiento a lo que estamos proponiendo, de lo contrario va a ser muy frustrante que tengamos gente preparada con un alto nivel intelectual, profesionistas, pero que no tengan las condiciones para estar insertos en el desarrollo de sus propias comunidades. Digamos que para mí ese es el reto más grande muy a futuro de la universidad."

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Panel 7
Programas formativos y redes de apoyo regional para la atención de la diversidad cultural en América Latina: Su contribución a la equidad

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Red Internacional de Investigación en Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe (Rineib): Europa-América Latina

Fidel Molina[1]

La Red Internacional de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe (Rineib) se constituye como red de investigación y de investigadores, de docencia y de apoyo en relación con proyectos, grupos o unidades de investigación del ámbito europeo y latinoamericano, de estudios sobre educación, políticas educativas e interculturalidad. La Rineib nació en 2007 de la propuesta del GESEC (Grupo de Estudios sobre Sociedad, Educación y Cultura) de la Universidad de Lleida y de EMPREMTES, con el apoyo del CCDR (*Centre de Cooperació per al Desenvolupament Rural*) de Cataluña, que ha impulsado la red, haciéndola posible y siendo su plataforma actual de coordinación (después de una primera etapa de inicio y consolidación, coordinada por el Dr. Fidel Molina, 2007-2009). El objeto primordial del Rineib es favorecer el intercambio, la colaboración, y cooperación para la realización de investigaciones y estudios socioculturales, básicamente sobre aspectos educativos, procesos de socialización, identidades, y relaciones interculturales. Ello implica necesariamente un enfoque interdisciplinar que permita abordar dicho trabajo tan heterogéneo y complejo de investigación y docencia desde las ciencias sociales y humanidades.

[1] Catedrático (CEU) de Sociología, Universidad de Lleida (España). Coordinador del GESEC. Miembro de la Rineib.

Las perspectivas de análisis se enmarcan en planteamientos de tipo microsociológico y macrosociológico. En este sentido, las principales líneas de investigación y docencia son las siguientes:

1. Educación Intercultural (amplio sentido de integración social y laboral, convivencia y participación ciudadana; desarrollo rural).
2. Modelos de sistema educativo (políticas educativas) en el ámbito europeo y latinoamericano.
3. Estrategias de producción curricular: actores y significados.
4. Cultura e identidades (diversidad cultural y lingüística).
5. Socialización, salud y calidad de vida; voluntariado y tercer sector.
6. Educación Intercultural Bilingüe y Multilingüe.

La RINEIB se constituye como red de investigación y docencia, y como tal se abre al debate sobre la sociedad, la educación y la cultura en Europa, América Latina y el resto del mundo. Son prioritarias así, las actividades de intercambio entre los países a nivel teórico y de experiencias investigadoras y docentes; así como la organización de seminarios temáticos, congresos, conferencias, etc. Dichos intercambios también tienen en cuenta estudios pre/post-doctorales y publicaciones conjuntas.

El CCDR es el responsable de la coordinación de las iniciativas, en representación del conjunto de las universidades europeas y latinoamericanas, y de las distintas organizaciones e instituciones integrantes de dicho grupo de investigación y docencia, cumpliendo con las actividades de difusión y estructuración de la red, y la preparación de los documentos necesarios para concurrir a las convocatorias de ayudas económicas de la Cooperación Internacional, sin menoscabo de las iniciativas concretas que cualquier miembro del grupo pueda liderar en cada momento.

La red de investigadores del RINEIB tiene un ámbito y reconocimiento internacional como miembros de dicha red y como miembros de otros grupos de investigación propios de su universidad o territorio.

La investigación se articula de manera muy estrecha con otros objetivos de docencia: formación, transferencia de conocimientos, espa-

cio de análisis y reflexión, internacionalización y también ayudará en el fondo documental, facilitando información y documentación.

La Educación Intercultural plantea modelos no solamente de coexistencia (multiculturalismo) sino de convivencia. Esta convivencia tiene mucho que ver con la participación de la ciudadanía y sobre todo en el desarrollo comunitario democrático, de intercambio entre iguales. Es el marco de los sistemas educativos que pueden incorporar, en este sentido, la Educación Intercultural y la Educación Intercultural Bilingüe sobre esta base de integración, negociación y convivencia.

En el marco de estas premisas, se han desarrollado dos Jornadas Internacionales, una primera celebrada en Lleida-España (noviembre de 2007) en la que se puso en marcha la Red y una segunda en Mérida-México (marzo de 2009), organizada por el Dr. Jesús Lizama (CIESAS) y la Lic. Gemma Casal (CCDR), en la que se consolidó. A lo largo de estas dos Jornadas lo que se ha pretendido, de alguna manera, es estudiar los diversos modelos y experiencias de EIB para poder establecer diversas conclusiones, en relación con el análisis de los puntos fuertes y puntos débiles de cada experiencia, así como la búsqueda de elementos comunes en la detección de los puntos fuertes, y en la misma línea para los puntos débiles. En este sentido, se pretende extraer consecuencias de dichas comparaciones en relación con la posibilidad de establecer explicaciones causales y/o condicionales y analizar los conflictos entre la "etnoeducación" como reconocimiento de la diferencia cultural en la transmisión del bagaje cultural propio y los valores correspondientes, y el reconocimiento, al mismo tiempo, de la libertad de las nuevas generaciones de adaptar dichas enseñanzas al medio físico y social tan cambiante (en el contexto de un concepto dinámico de la cultura). Fruto de las primeras Jornadas, entre otras consideraciones e iniciativas, ha sido la publicación del libro *"Alternativas en Educación Intercultural. El caso de América Latina: la educación intercultural y bilingüe"* (Molina, F. ed., 2008, Lleida, Editorial deParís). Así mismo, paralelamente y fruto de las segundas Jornadas, está en camino la publicación de otro libro resultado de las reflexiones y trabajos realizados.

Para una información más directa, concreta y completa consultar la página web de la RINEIB: http://www.ccdr.udl.cat/rineib

La experiencia de formación en postgrado del Proeib Andes

Inge Sichra[1]

Avances institucionales desde la creación del Proeib Andes a la fecha

Con la finalidad de mejorar la calidad y la equidad de la educación en el marco de la interculturalidad y el multilingüismo desde una perspectiva regional, desde 1996[2] se ejecuta en Cochabamba, Bolivia, el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (Proeib Andes). Hasta octubre de 2007 contaba con el asesoramiento técnico y apoyo económico de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) en virtud de un convenio suscrito entre Alemania y la República de Bolivia, al que se adhirieron los ministerios de educación de Argentina, Colombia, Chile, Ecuador y Perú. Se delegó la ejecución del proyecto a la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba. El objetivo es implementar una red de formación de educación intercultural bilingüe (EIB) para los países andinos, involucrando a una diversidad de actores y desde una perspectiva de apoyo mutuo y cooperación horizontal. Originalmente restringido a los países andi-

[1] Docente, investigadora y Coordinadora General del Programa de Educación Intercultural y Bilingüe para los Pueblos Andinos, Bolivia.

[2] El Proeib Andes dio comienzo en marzo de 1996, con una etapa dedicada a la planificación curricular e institucional. La primera promoción de la Maestría en EIB empezó en 1998.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

nos, la participación en su maestría en EIB se ha ampliado a partir de 2006 a profesionales de México, y en la Especialización en EIB, que ofrece en el marco de la Universidad Indígena Intercultural, también a Belice, Costa Rica, Guatemala, Honduras, Panamá y Venezuela.

La misión del PROEIB Andes es formar una masa crítica de profesionales e intelectuales indígenas capaces de viabilizar nuevos programas de EIB a lo largo de la región.

El PROEIB Andes comprende el desarrollo de cuatro líneas de acción:

1. Formación de recursos humanos. Subprograma específicamente orientado a la preparación de cuadros indígenas especializados en EIB, mediante una maestría y una serie de cursos de postgrado como ser la Especialización en EIB de la Universidad Indígena Intercultural del Fondo Indígena.
2. Investigación. Subprograma destinado a la búsqueda de respuesta a los vacíos detectados y a las interrogantes surgidas en la aplicación de los programas y proyectos de EIB. Se trata de proyectos específicos de investigación en los que se involucran estudiantes y docentes de la maestría y que guardan estrecha relación con los cursos de especialización ofrecidos.
3. Gestión del conocimiento (*knowledge management*), documentación y publicación. Subprograma orientado a la organización y funcionamiento de una biblioteca, una base de datos latinoamericana y un centro andino de documentación, especializados en EIB y de componentes similares en, por lo menos, una universidad en cada uno de los países involucrados. Este subprograma incluye también la producción y publicación de materiales de referencia y de aplicación de la EIB.
4. La cooperación en red. La Red de Formación EIB de los Países Andinos constituye el mecanismo fundamental a través del cual el propio PROEIB Andes se ejecuta, a la vez que es un esfuerzo singular por crear una comunidad de práctica efectiva y de aprendizaje sobre EIB en la región, con vistas a generar ayuda académica mutua, autoapoyo y, por ende, sostenibilidad de los esfuerzos e iniciativas que las universidades y ministerios han asumido por una demanda cada vez mayor de

los pueblos indígenas. En este marco se han llevado a cabo seminarios y talleres internacionales diversos.

En su dimensión regional andina, el programa se implementó durante la gestión de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) a través de una red de universidades preocupadas por la educación de la población indígena en los países andinos, los ministerios de educación de Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú y por organizaciones indígenas de estos países. En total intervinieron 19 universidades andinas asociadas a la Red de EIB y al Programa: seis en Colombia, cinco en Chile, cuatro en el Perú, tres en el Ecuador y una en Bolivia. En cada país una universidad —por delegación de las demás, así como con el aval del Ministerio respectivo y de las organizaciones indígenas— ha asumido la condición de punto focal del programa subregional.

Hasta 2007 fueron puntos focales del programa, en Colombia, la Universidad del Cauca, de Popayán; en Chile, la Universidad de la Frontera, de Temuco; en el Ecuador, la Universidad Politécnica Salesiana; en el Perú, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, de Lima. Puesto que no se han incorporado universidades argentinas al programa, la coordinación en ese país recayó en el programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación. Los representantes de estos cinco puntos focales universitarios junto con un representante de los seis ministerios de educación, elegido entre ellos, y otro en nombre de las 16 organizaciones indígenas, elegido también entre ellas, conformaron el Directorio del PROEIB Andes, al cual pertenecieron también dos delegados de la GTZ. Este directorio era presidido por el Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS).

En octubre del 2007, el PROEIB Andes fue incorporado como programa académico a la UMSS. A partir del primero de octubre del 2007, dos instituciones, independientes entre sí, dan continuidad al trabajo de estos casi 12 años, por medio de algunas actividades compartidas:

- El Programa Académico PROEIB Andes, dependiente de la Decanatura de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, y parte

integral de su Departamento de Postgrado cuya misión es la de continuar con los procesos regionales de formación de recursos humanos indígenas que comenzaran en 1996, así como también con programas y proyectos de investigación que retroalimenten los currículos y planes de estudio de tales programas.

- La Fundación PROEIB Andes, institución privada sin fines de lucro, y de cobertura latinoamericana, que continúa con las acciones regionales destinadas al fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe y de todas las otras modalidades educativas pensadas desde, con y para los pueblos indígenas, de modo de responder a las crecientes necesidades y demandas por más y mejor educación en un contexto de mayor participación política indígena.

Aun si ambas instituciones, la primera inserta en la Universidad Pública y la segunda una organización civil, trabajan estrechamente en el desarrollo de sus actividades y hacia la sostenibilidad del PROEIB Andes, en lo que sigue, nos referiremos solamente al Programa Académico.

2. LOGROS, LIMITACIONES Y OBSTÁCULOS EN EL DESARROLLO DEL PROEIB ANDES

Cuadro 1. Participación en las seis maestrías por países y género, 1998-2009

País	Núm. de estudiantes	% estudiantes por países	Estudiantes mujeres	Estudiantes hombres	% estudiantes mujeres	% estudiantes hombres
Bolivia	94	51	40	54	42.5	57.5
Perú	39	21	13	26	33	67
Chile	18	9	12	6	67	33
Ecuador	12	7	3	9	25	75
Colombia	9	5	1	8	11	89
México	9	5	5	4	55	45
Argentina	3	2	1	2	33	67
Total	184	100%	75	109	41	59

Fuente: Elaboración propia.

De manera general, la probabilidad de recibir mujeres de las regiones amazónicas de Bolivia, Perú, Ecuador y Colombia es muy baja, debido a la escasa existencia de profesionales con licenciatura en la Amazonía en general. En el ámbito cultural, se añade la dificultad que tendrían mujeres amazónicas de ausentarse de sus familias por tanto tiempo por las graves consecuencias familiares que su desplazamiento ocasionaría.

Esto podría explicar la escasísima participación de mujeres colombianas. Se constata que algunos participantes colombianos y un ecuatoriano de regiones no andinas fueron los primeros magísteres de sus pueblos cuando se graduaron del PROEIB Andes.

Pero esta diferencia entre la realidad académica amazónica y andina no explica por qué en Ecuador y en Perú hay tantos hombres. En ambos países, debemos referirnos a la situación laboral de los participantes, casi todos funcionarios del magisterio que reciben licencia para permanecer en Cochabamba más de dos años. Si recordamos que las únicas dos mujeres ecuatorianas fueron solteras, la escasez de mujeres de este país se podría deber a su situación familiar y el rol de madres que deben asumir.

Condicionamientos similares se podrían establecer para los participantes peruanos. Las mujeres que accedieron al PROEIB Andes, todas andinas, fueron mayormente solteras o con hijos mayores, apenas dos o tres trajeron a sus hijos pequeños.

Respecto a los participantes bolivianos, hay un único estudiante amazónico; hay una tímida participación guaraní de una mujer y un hombre y prevalecen también los hombres, aunque en menor medida que la participación peruana.

La mayoría femenina de participantes chilenos se explica por la beca del Ministerio de Educación de Chile que incluyó un apoyo familiar para las madres de manera que pudieran permanecer en Cochabamba con sus hijos.

Beneficios de la beca influyen de manera notoria en el acceso de mujeres, dadas las facilidades económicas para mantener a los hijos en el lugar de estudio, así como también de algunos hombres: la

Fundación Ford ofrece una asignación familiar que permite a los hombres traer a su familia (cinco casos).

Sobre la participación indígena en el PROEIB Andes se puede decir que los participantes fueron en muy alto porcentaje hablantes de lengua indígena como primera lengua (Cuadro 2). A estudiantes chilenos y argentinos se debe que el porcentaje de hablantes de lenguas indígenas en algunas promociones no alcance 100%.

Cuadro 2. Dominio de lengua indígena

Promoción	Porcentaje*
1ra.	86
2da.	85
3ra.	100
4ta.	93
5ta.	81
6ta.	96
Promedio:	89

* Respecto al total de participantes por promoción.
Fuente: Elaboración propia

Independientemente de los diversos procesos de gestión lingüística de los pueblos a los cuales pertenecen los estudiantes y a las variadas experiencias de fortalecimiento, revitalización o recuperación lingüística en las que podrían haber estado involucrados en sus países de origen, podemos afirmar que la mayoría de los alumnos se sitúa en la última generación socializada en lengua indígena. La lengua de familia de los participantes no es, a excepción de dos o tres casos, otra que el castellano. Si los hijos son bilingües se debe al medio social bilingüe, como en el caso de estudiantes ecuatorianos. Sin embargo, hay un consenso sobre la necesidad de recuperación emblemática y pedagógica de la lengua indígena —en la escuela. La lengua de reproducción cultural se traslada de la familia al sistema formal de educación para volverse lengua de estudio, objeto de estudio y de desarrollo. También se recupera en este movimiento

la demanda social de acercar la escuela a la comunidad, es decir, de recuperar la funcionalidad de la lengua indígena y lograr su "revalorización". Nadie cuestiona la educación intercultural bilingüe, más bien todos apuestan a su efectividad. La responsabilidad individual de mantener la lengua a través de las generaciones cede, en consecuencia, a una demanda explícita hacia el estado de quien se espera el cumplimiento de su más grande misión en los tiempos de reformas, la educación respetuosa de la diversidad.

Entre los estudiantes que no adquirieron la lengua indígena se percibe la actitud de victimización por el despojo histórico de la lengua y la cultura. Como ejemplo, podemos mencionar a un estudiante chileno cuyos padres —quechua hablantes— emigraron de Bolivia al norte de Chile. Solamente los hermanos mayores criados en Bolivia son bilingües, los demás crecieron en Chile en un ambiente castellano, como efecto de la chilenización: "la sociedad envolvente, su educación y sus estructuras sociales obligaban a mi familia a priorizar el español como lengua de uso social" (trabajo de autobiografía).

A partir del taller de autobiografía de la fase propedéutica, en el cual se recuperan las historias individuales de educación, lengua y cultura, en el taller del área de lenguaje tratamos de reflexionar sobre el significado afectivo de la lengua y su uso en la historia personal. En el área de lenguaje hubo momentos de real catarsis en clase cuando una estudiante mapuche relató que su abuela se autoimpuso mutismo poco antes de morir reclamando volver de Santiago a su comunidad mapuche para "morir junto a su lengua". O el caso de una estudiante aimara hablante que quiere proteger a sus hijos de la discriminación a la que ella se sintió expuesta excluyendo el aimara de su hogar, mientras busca elaborar en la tesis un programa de educación bilingüe para el nivel primario con expertos lingüísticos de la comunidad. Últimamente se generó una discusión que polarizó a los estudiantes cuando una estudiante defendió de manera vehemente la determinación de sus padres de no transmitirle la lengua y la duda de qué hacer al respecto con su hijo pequeño.

Desde otra actividad lectiva, el taller de lengua indígena que implica la visita de expertos lingüísticos de cada una de las lenguas represen-

tadas durante dos semanas por semestre, también hay oportunidad de revelar este proceso de desplazamiento del significado primario de la lengua con la consiguiente percepción de "responsabilidad de otros" sobre la lengua. En el espacio destinado a la práctica, fortalecimiento y desarrollo de la lengua indígena a nivel oral y escrito como medida de intervención, tanto en cuanto al estatus de la lengua (uso en ámbito y fines académicos), como al corpus (creación de vocabulario y estilo apropiado para tal fin), surgieron demandas de enseñanza formal. Sobre todo, hablantes de la lengua indígena mayoritaria en Bolivia, el quechua, pedían clases de esta lengua para saber cómo se habla y escribe correctamente. Se apuesta a la normatividad, se antepone a la funcionalidad la "enseñanza" de la propia lengua al recurso de la creatividad del hablante, la preferencia por el trabajo de traducción de textos académicos a la lengua indígena, antes que la experimentación de nuevos géneros escritos. No es suficiente el tiempo de la maestría para revertir esta percepción y pasar al uso y disfrute de la lengua en nuevos espacios y nuevas funciones. Propuestas de expansión de la lengua terminan reduciéndose a géneros discursivos tradicionales de poesía, cuentos, radionovelas, teatro popular, habiendo solamente una estudiante de la 4ta. maestría incursionado en la difícil tarea de escribir la tesis en quechua —sin haber logrado concluirla.

En un sondeo de una estudiante de la 6ta. maestría sobre el uso de las lenguas indígenas en el PROEIB Andes, Gutiérrez (2009) puntualiza:

> En aulas se escucha discursos reflexivos sobre la lengua, que es buena, que identifica al hablante con su cultura. Cada uno tiene la conciencia de que sí se debe poner en práctica la lengua propia de la cultura. Sin embargo, todo queda en un plano discursivo, no hay cuándo se hable la lengua.

Indagando sobre la razón de esta ausencia, la autora encuentra respuestas como:

> Yo sí lo hablo, pero en mi ayllu, en mi casa con mi familia normal, aquí en la academia no hay espacio, termina siendo discursivo y no está ligado a la vida, se puede fácilmente erosionar.

> Aquí no hablo porque sé que estoy en otro contexto. En mi comunidad, en mi casa, cien por ciento guaraní.
>
> Si lo hablamos aquí se ve más como chiste; no necesito hablar el aimara porque todos hablan el castellano, porque el contexto lo determina así.
>
> Aquí se siente raro; cuando se habla guaraní se siente a la naturaleza, o sea falta el río, los chicos, la naturaleza; el idioma guaraní no se hace solo, se hace con la naturaleza.
>
> No hablo porque tengo debilidad en el aimara.
>
> En el campo sí, en la academia es muy difícil de abordar la lengua indígena. Hablamos algunas cositas, aquí más estamos abocados a los textos.
>
> Aquí en PROEIB hablar la lengua es más de exhibición, quién tiene más oratoria, más análisis; no lo veo como una necesidad como algo que se requiera, este espacio debiera propiciar esto, pero no se siente.
>
> Solo en el área de lengua indígena, creo que ahí nomás nos sentimos indígenas. Tiene que haber una exigencia de arriba, que te obliguen para que hables, eso creo que necesitamos, así como hacen con el castellano. La lengua está más en bromas, de ahí no pasa a cosas académicas.
>
> No hablamos porque no hay convicción; no ponemos voluntad a pesar de saberlo.

Encontramos una especie de barrera de modernidad o academicidad en el uso de las lenguas originarias en el espacio aúlico. Por más explícito que sea el propósito de estudiantes y del programa de valorizarlas, se reproduce la diglosia en el PROEIB Andes, como también la convicción de que la lengua indígena tiene un referente emblemático que le da sentido y razón de uso y ése es la ruralidad (Sichra, 2005). Concluye la autora del ensayo mencionado:

> Tal vez los compañeros tengan razón al decir que no es éste el contexto, la lengua está en relación a la naturaleza y aquí en la urbanidad castellano, las cosas están relacionadas con castellano. Ya que al hacer práctica lingüística, hablando en un lugar donde no

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

la comprenden otros, estarían forzando a la lengua, imponiéndola ante los demás. (Gutiérrez 2009).

En definitiva, las lenguas originarias están relegadas.

Comúnmente se establece que estudiantes indígenas tienen no solamente dificultades de acceso a la educación superior, si no, sobre todo, problemas de permanencia y de titulación. El PROEIB Andes ha implementado varias estrategias curriculares para superar esta situación, como tutorías grupales, trabajo cooperativo en talleres, consideración de ritmos individuales de aprendizaje en los plazos de entrega de trabajos, apoyo en herramientas académicas como redacción, computación, lectura comprensiva de inglés, asesorías de tesis individualizadas, apoyo económico puntual para mujeres con hijos, apoyo en la gestión de escolarización de los hijos, etc. Veamos la relación de participantes por promociones y género.

Cuadro 3. Participación 1998-2009 en las maestrías por promociones y género

	Postulación	Aceptación	Ingreso		Permanencia		Graduación	
Promoción y años			Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1ra. 98-01	113	55	51	30	50	98	44	88
H			30	59	30	60	26	86*
M			21	41	20	40	18	90**
2da. 01-03	16	60	28		26	93	24	92
H			18	64	17	65	16	94*
M			10	36	9	35	8	89**
3ra. 01-03			17		16	94	13	81
H			9	53	9	56	7	78*
M			8	47	7	44	6	86**
4ta. 03-06	129	44	41		40	96	34	85
M			14	34	14	35	12	86**
5ta. 06-08	111	27	27		26	96	6	23
H			15	55	14	54	3	21*
M			12	45	12	46	3	25**

Cuadro 3. Participación 1998-2009 en las maestrías por promociones y género								
	Postulación	Aceptación	Ingreso		Permanencia		Graduación	
Subtotal			164		158	96	121	76.5
H			96	58.5	93	59	71	76*
M			68	41.4	65	41	50	77**
6ta. 08-10	108	29	27		26	96		
H			14	52	13	50		
M			13	48	13	50		
Total	622	215	191		184	96		
H			110		106	58		
M			81		78	42		

* Porcentaje respecto al total de hombres que permanecen
** Porcentaje al total de mujeres que permanecen
Fuente: elaboración propia

En una lectura horizontal por promoción, destacamos un proceso de discriminación positiva de mujeres al momento de la selección por el cual ingresan 40-50% de mujeres, siendo su porcentaje de postulación de apenas 30%.

Resalta la altísima tasa de permanencia y graduación de todos, hombres y mujeres. Podemos afirmar que la perspectiva de género en el PROEIB Andes es de superación de desigualdades ("entran desiguales, salen iguales").

En la 5ta. promoción que sólo permanece cuatro semestres, aún no se cerró el proceso de graduación. El actual bajón en esta promoción puede deberse a que no se ha hecho suficiente labor de "perseguimiento" a los egresados, que es un modo de lograr la meta de graduación.

Los cuadritos marcados con rojo son todavía cifras provisionales, ya que la 6ta. promoción está recién concluyendo la mitad del pensum programado.

Respecto a las líneas de acción de investigación y gestión del conocimiento, se han publicado 63 obras en editoriales nacionales bolivianas y también internacionales. De esta manera, se difunden

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

a través de la editorial Plural las mejores 32 tesis (la mejor tesis de cada país a lo largo de cuatro promociones) y a través de diversas editoriales, incluso Morata de Madrid, 31 textos de consulta, monografías, publicaciones de seminarios, etc.; seis cuadernos de investigación dan cuenta de los productos de las líneas de investigación de los docentes. Además, se propició la publicación de cuatro números de la revista de los estudiantes del PROEIB Andes Qinasay.

La biblioteca del PROEIB Andes, la más especializada en EIB en la región, cuenta con unos 12 mil volúmenes, base de datos en línea y biblioteca virtual en línea.

La cooperación en red se ha plasmado en múltiples eventos, seminarios, congresos y encuentros organizados con otras instituciones (UNICEF, UNESCO, InWent, Cooperación Finlandesa, AECI, Cooperación Belga, Fundación Ford) y con el concurso y participación de las universidades de la Red. Las organizaciones indígenas involucradas en el PROEIB Andes, por su parte, han tenido varios encuentros en distintos países para conocer e intercambiar experiencias de gestión educativa y proyectos de educación propios.

Nos referiremos ahora a algunas limitaciones y obstáculos. Superar las exigencias de doce años de educación escolar y cinco años de educación superior ha significado para los estudiantes adaptarse a un sistema educativo altamente traumatizante, aculturizante y homogeneizador. El interés por la maestría de parte de los candidatos supone un cuestionamiento de la realidad educativa propia y un marcado afán de posicionarse como grupo. Se trata de superar la discriminación histórica vivida en su paso por el sistema educativo que les permitió llegar hasta la educación superior y al postgrado. En el caso de las mujeres, éstas han pasado por la doble discriminación, ser mujer e indígena.

El PROEIB Andes fue creado específicamente para atender a estudiantes indígenas en función de su misión. La selección de los estudiantes, la gestión de recursos, los requisitos de ingreso fueron establecidos para cumplir con el propósito. Hay todo un proceso participativo de organizaciones indígenas a la hora de planificar, revisar y aceptar el currículo.

Sin embargo, aunque todos coinciden en que la diversidad cultural y lingüística representa un recurso, no hay coincidencia a la hora de aceptar la incorporación de las diferencias en el trabajo académico. ¿Cómo aceptar rasgos de oralidad en la tradición escritural académica? ¿Son válidos los conocimientos transmitidos de generación en generación y conocimientos adquiridos en el "libro de la vida" como fuentes teóricas y como datos de investigación? ¿Cómo juzgar una argumentación circular con recursos retóricos de convencimiento en un trabajo escrito que supone el desarrollo linear de un argumento lógico-formal sin redundancias ni repeticiones? ¿Es necesaria la explicitación o basta la inferencia y la ambigüedad textual a partir de hechos e información compartidos por autor y lector? ¿Qué valor se le asigna a la habilidad metafórica y de desarrollo con un lenguaje poético frente al ejercicio de definición, análisis y síntesis? ¿El silencio en aula se condice con una participación activa o implica retraimiento y desinterés? ¿Aprendizaje integral en un ambiente que favorece el aspecto cognitivo intelectual y descuida el emotivo artístico? ¿Corregir textos en cuanto a estilo, forma, contenido de acuerdo a un molde académico o solamente velar por la ortografía y sintaxis correctas en aras de su legibilidad?

Todas estas preguntas no se resuelven ni fácil ni rápidamente, de una vez por todas, aunque nos asista —como académicos occidentales— la mejor de las intenciones y la firme determinación de "multiversalizar" el conocimiento, la epistemología, la enseñanza, superando una visión "universal" de la educación superior en contextos interculturales. De forma recurrente, nos toca analizarlas en cada promoción y resolver caso por caso las dudas y modos de proceder. Optar por una respuesta en la tradición de la academia implica homogeneizar y desproveer al individuo de su capacidad creativa, impidiendo su empoderamiento a partir de los recursos culturales propios, los cuales, antes de ser corregidos o descalificados, deberían ser desarrollados y nutridos como una opción propia. También reduce el acto de interpelación que la academia justamente tendría que propiciar.

M.E.García (2008) descubre en su evaluación de impacto una paradoja: El PROEIB Andes es un programa suficientemente occidental, a la

vez de ser un programa suficientemente no-occidental. Visto desde el lado opuesto, esta paradoja implica la crítica de ambos lados: para los indígenas estudiantes, es demasiado occidental ("PROEIB Andes domestica el pensamiento indígena, desindianiza"; deseo de epistemologías propias; "Interculturalidad se estudia pero no se practica") y para la Universidad y sus funcionarios es demasiado indígena ("Para ser intercultural debería propiciar que se olviden de los 500 años y dejen atrás los resentimientos históricos", deseo de asimilación y "convivencia", normas administrativas occidentales). Es comprensible que se generen reacciones en la universidad si pensamos que se trata de un programa de postgrado exclusivamente reservado a indígenas cuando tradicionalmente este grado de educación superior está reservado a la élite o a profesionales debido, ante todo, a sus altos costos no cubiertos por el Estado.

Otra faceta de esta paradoja se expresa en el capital cultural asignado al PROEIB Andes por parte de los estudiantes. García (2008) recoge de sus entrevistados la idea de que el título de *magíster* es una etiqueta valiosa en la movilidad económica y social. Se trata de un *capital cultural institucional* reconocido por un campo de actores. ("Encarar trabajos occidentales y hacerlos nuestros"). El programa sería de interés, por lo tanto, por las gratificaciones sociales que ofrece el ser magíster. Por otro lado, también se evidencia el *capital cultural incorporado* que es internalizado por los sujetos. Aquí "ser mejor aimara", fortalecer la autoimagen, el orgullo étnico, tener conciencia y conocimiento de la diversidad son los valores que se obtienen. El taller de autobiografía es el más mencionado por los estudiantes como espacio para empezar a reconocer críticamente la identidad "negada".

SIGNIFICADO DE LA EXPERIENCIA FORMATIVA PARA LAS COMUNIDADES Y EVIDENCIAS DEL IMPACTO DEL PROEIB ANDES EN EL DESARROLLO REGIONAL

Quisiéramos referirnos al significado de la experiencia formativa para los estudiantes y las evidencias del impacto del programa en el desarrollo regional de la EIB.

El mayor significado formativo es la vivencia de la diversidad en la interacción cotidiana y académica entre estudiantes de nueve o más pueblos indígenas de la región. Se genera muy pronto un entendimiento amplio y profundo de la problemática indígena que trasciende las fronteras. "El tener que convivir con compañeros de otras culturas me ayudó a abrirme a una visión más latinoamericana. Es un espacio lindo, apasionante, donde se va confrontando con otros. Es vivir en pequeñito la sociedad. Es entrenarse para la realidad" (graduado del programa en García, 2008:19).

El énfasis en la investigación empírica durante la formación académica es otro aspecto que deja profundas huellas en los participantes. Confrontar la teoría con la práctica, los presupuestos y prejuicios con la realidad, superar la clásica postura de saber y enseñar (en el caso de los docentes y maestros) en pos de observar, descubrir y aprender y, finalmente, asumir el rol de investigador indígena en su propia comunidad provoca en los estudiantes grandes descubrimientos, de lo que les rodea como también de quiénes son. El primer trabajo de campo de los estudiantes se realiza en Bolivia, e implica desplazamiento a lugares desconocidos, en lo posible, a regiones desconocidas como ser las tierras bajas y el oriente bolivianos. El desplazamiento con fines de trabajo de campo de mapuches, quechuas, mayas a la Amazonía boliviana, moxeño, chayahuita, awajunes (todos amazónicos) al altiplano, nasa, cofán, wayuu a la cordillera boliviana, generaron una sensación de "Somos tan distintos pero somos tan iguales", en la cual se reconoce una pancultura indígena más allá de las barreras que lenguas, historias, economías y sociedades distintas podrían generar (Sichra, 2008). Elementos culturales, religiosos, míticos, espirituales prevalecen como comunes a tantos pueblos tan desperdigados a lo largo del continente.

La publicación de las mejores tesis del PROEIB Andes ha significado para los estudiantes una ventana o caja de resonancia de la región. Son muy escasas las oportunidades de difusión de un trabajo académico, más aun de nivel de maestría realizada por profesionales indígenas. Por otro lado, la difusión de investigaciones que dejan atrás la concentración en la bibliografía para aventurarse a escudriñar la realidad con trabajos de campo es un valor en sí que impacta

en instituciones, universidades y ministerios. En la primera promoción, las tesis fueron presentadas por sus autores en sus respectivos países en audiencias que congregaban la academia, el ministerio y organizaciones indígenas.

El compromiso con las comunidades indígenas o con lo indígena en general, que se enfatiza durante el proceso de selección no ha sido, hasta ahora, estudiado en la dimensión de impacto o significado del PROEIB Andes en las comunidades. Sin embargo, contamos con voces de los estudiantes mismos al respecto. "El PROEIB Andes es como un peldaño para que los pueblos indígenas tengamos incidencia a nivel local, nacional e internacional", comentó un estudiante en García, 2008:16. Concluye esta investigadora:

> Los egresados notaban claros vínculos entre sus vidas profesionales y políticas, entre el trabajo que ahora podían hacer (gracias al PROEIB Andes) y las contribuciones que este trabajo proporcionaba a sus comunidades y a pueblos indígenas en general. El conocimiento que los alumnos adquirieron en el PROEIB Andes estaba claramente ligado a los compromisos profundos que tenían los estudiantes con sus respectivas familias, comunidades e identidades, y a una decisión para trabajar por el mejoramiento de las comunidades indígenas en sus propios países. (*Op. Cit.*:18).

De varias maneras explícitas y sistemáticas, instaladas en la oferta curricular, el PROEIB Andes "ofrece una oportunidad de acumular el capital cultural que las personas indígenas podrían usar para mejorar navegar redes de desarrollo nacionales e internacionales, y simultáneamente adquirir conocimiento cultural que ellos calificaban como parte de su visión mundial" (*Op. Cit.*:11).

En cuanto a las evidencias del impacto en el desarrollo regional, en su tesis de doctorado sobre el PROEIB Andes y su impacto en Bolivia, Chile y Perú, Solange Taylor (2005) justamente se refiere al valor de las redes en las cuales se insertan los graduados. Afirma la autora (*Op. Cit.*:VIII) que:

> PROEIB Andes ha tenido una enorme influencia en Bolivia, no tanto así en el Perú y Chile. No obstante, al promover estas redes

nacionales y regionales, PROEIB Andes fortalece el amplio nivel de participación y cooperación que requieren los principales actores de la educación intercultural y bilingüe, una estrategia esencial para que en algún momento la EIB se convierta en una política estatal profundamente enraizada.

Para concluir con este punto, queremos mostrar un cuadro de distribución laboral de los egresados.

Cuadro 4. Distribución de graduados y egresados por países 1ra. a 5ta. maestría (2000-2008)

Espacio laborales	Argentina	Bolivia	Colombia	Chile	Ecuador	Perú	México	Total
Ministerios, Direcciones	1	9	2	2	4	10		28
Universidades, Institutos Pedagógicos, Normales		29	1	3	1	4		38
Escuelas y colegios	1	18	2	2	4	13	1	41
Organizaciones indígenas / ONGs / Proyectos de desarrollo		15	3	3	2	4	2	29
Otras actividades (Doctorados, Independientes, otros como migración)		6	1	7	1	7		22
Total	2	77	9	17	12	38	3	158

Fuente: PROEIB Andes.

Resalta la afluencia en instituciones educativas tanto de nivel primario, secundario como de educación superior y formación docente. Puestos técnicos, de dirección y hasta de segundas autoridades en ministerios figuran en segundo lugar, sobre todo para el caso de Bolivia, junto con la inserción en organizaciones e instituciones privadas. En menor medida (y tal como se deseaba), los egresados

y graduados del PROEIB Andes son consultores independientes o siguen estudios de doctorado. Hasta donde sabemos, solamente dos ex estudiantes se vieron en la necesidad o vieron la conveniencia de emigrar a España.

Finalmente, debemos particularizar las evidencias de impacto de género del PROEIB Andes, mencionando entre las graduadas a dos candidatas al parlamento (una aimara en Perú y una quechua en Bolivia), a la primera directora provincial de educación intercultural bilingüe (kichwa en Ecuador), a una directora de educación y posteriormente rectora de universidad indígena (guaraní en Bolivia) y a una directora de un museo regional indígena en Cañete (Chile).

RETOS Y PERSPECTIVAS A FUTURO

Un primer reto del PROEIB Andes es conservar la perspectiva regional de red siendo ahora un programa de una universidad boliviana.

El PROEIB Andes nació como una iniciativa de ruptura con el relativo aislamiento y avance en un clima de colaboración y ayuda mutua a través del intercambio de experiencias y al enriquecimiento recíproco. La incomunicación de programas provoca que no se aprenda del otro y se repitan errores ya superados por otros. El desafío de un programa que apostaba a la red una vez que se ha incorporado a la Universidad Pública es mantener y nutrir la red virtualmente y, de manera eventual, en tiempo y espacio real. El mayor aprendizaje de los estudiantes se genera en la convivencia con compañeros de diversas culturas, lenguas y orígenes; es de esta manera que la "diversidad como riqueza" cobra su sentido y se vuelve realidad. La interculturalidad y la internacionalidad en el PROEIB Andes deberán mantenerse si se apuesta al espíritu regional, con el consiguiente desafío de lograr los recursos necesarios para las becas, así como para los intercambios con las universidades y organizaciones indígenas.

El segundo reto es mantener el espíritu innovador académico a pesar de las normas burocráticas que rigen con cada vez mayor fuerza en la universidad y ahogan la sola idea de interculturalizar la educación superior.

En los inicios del Programa, ya se diagnosticó que el nuevo escenario de presencia y participación de organizaciones indígenas y de indígenas en el ámbito político y social en la región obligó al sistema universitario, y particularmente a las escuelas y facultades de educación, tanto de pre como de postgrado, a organizar programas de formación docente para la educación indígena y de investigación sobre asuntos indígenas relacionados directamente con el quehacer educativo. Se dejó en claro entonces que esta "urgencia" no necesariamente significaba que las Universidades se encuentren académicamente listas para ello. Añadimos a esta reflexión que hasta el día de hoy tampoco están preparadas y predispuestas para su interculturalización. La Universidad Pública avanzó en la concepción de incluir a los indígenas, de facilitar su ingreso, de propiciar o aceptar programas que faciliten la permanencia y el desempeño de los estudiantes hasta hace poco excluidos o desconocidos. Sin embargo, no ha dado pasos para dejarse permear y cambiar ella misma, volverse intercultural en el sentido de modificar su racionalidad académica y su pesada burocracia que —dan ganas de decir— justifican su existencia.

Expertos indígenas sin título académico con suficientes méritos de sabios lingüísticos, culturales, espirituales y reconocida trayectoria política no pueden ser considerados a la hora de su contratación como docentes de módulos o talleres específicos porque no presentan el requisito de título universitario.

Un currículo que incluya diversos espacios de formación con desplazamientos y distintos momentos y lugares de seguimiento académico durante los trabajos de campo solamente es aceptado en tanto no interfiera con las normas burocráticas de ocho horas de dedicación docente y no genere demandas de afectación de presupuesto y pagos. Herramientas contables y presupuestarias impiden concebir la gestión pedagógica con criterios distintos a los preestablecidos.

Tener autonomía de gestión y no ser contaminado por la pesada burocracia universitaria así como de su racionalidad de institución que alberga a funcionarios públicos pagados y fiscalizados sobre la base de un trabajo de ocho horas diarias de oficina que no estimula a que se produzcan investigaciones y publicaciones, hayan tesis defendidas y promociones exitosas. Ese será el mayor reto del

PROEIB Andes —de sus docentes, en este caso— para los siguientes años: que los estudiantes, sus logros y el trabajo académico convoquen con más fuerza que las demandas sectoriales para asegurarse un espacio en el nicho laboral. Un Directorio como el que existía antes de incorporarse el programa a la estructura universitaria que fiscalice, dé línea y ante el cual se tenga que responder con metas cumplidas, redes fortalecidas, investigaciones realizadas podría oxigenar y dinamizar el Programa.

El tercer desafío es responder como programa académico al dinamismo de los cambios políticos —ideológicos y educativos— de la región que repercuten en la noción de EIB. Generalizando, nos aventuramos a decir que, al cabo de más de una década, la EIB como política estatal ha cedido terreno a una política descentralizada desprovista de la B de "bilingüe" en el mejor de los casos. Como si se hubiese logrado e instalado la transformación de la educación básica hacia la EIB, actualmente la discusión apunta a la educación superior otra vez desprovista de la B de "bilingüe" y provista de "intercultural" o de "indígena". En Bolivia se relaciona la EIB con los gobiernos neoliberales. Ahora hay un nuevo discurso, aunque no una nueva práctica en el sentido de la EIB. Hay una nueva realidad jurídica constitucional y un nuevo discurso así como práctica de participación política de las organizaciones y pueblos indígenas, sin embargo, aún no se ha avanzado en la ejecución de la desiderata de una llamada educación descolonizadora. De hecho, hay una fuerte tendencia a la educación intercultural sin atención de lenguas indígenas, pese a su oficialización. El énfasis en el momento es el desarrollo de currículos y epistemologías propios a nivel escolar y también para la educación superior. Desde la perspectiva de los pueblos, el proceso de inclusión del indígena en la educación con base en el derecho de "ser iguales" a los demás ciudadanos está dando paso a una paradigma del derecho a ser respetados como distintos, "iguales pero diferentes", "de acuerdo con nuestro propio modo de ser, con nuestra cultura e identidad" (Albó, 2009:1002). En lo político, en Bolivia esta demanda es magnificada por los diversos niveles de autonomía que la Nueva Constitución establece. Similar movimiento reivindicativo de respeto a la diferencia hay

en Colombia, donde la Etnoeducación demandada al Estado en la década de los noventa por las organizaciones indígenas ya no está en la agenda indígena. Ahora se discute la creación del Sistema de Educación Indígena Propio que incluya todos los niveles formativos y no se circunscriba al ámbito de educación formal.

Si miramos a nuestro alrededor, la disposición hacia la Educación Intercultural para todos desde el Estado y la demanda de "desarrollo con identidad" se encuentran de forma paralela y también antagónica en varios países. En Ecuador, los cambios constitucionales han provocado cambios estructurales en el sistema educativo que repercuten en la EIB. También aquí se propicia el discurso de la educación intercultural. Las organizaciones indígenas, sin embargo, reclaman el derecho al "Buen Vivir". En Chile, nos aventuramos a decir, las posturas no son paralelas sino antagónicas debido al protagonismo indígena en el creciente conflicto territorial en la región mapuche. En Argentina, la EIB se discute sobre todo a nivel de emprendimientos de formación docente más que a nivel de educación escolar. En Perú, la EIB se ha recluido en experiencias regionales y locales, a nivel nacional la política de EIB ha perdido peso y se ha instalado en la educación rural con carácter remedial.

El PROEIB Andes podrá seguir con la misión de formar una masa crítica de profesionales e intelectuales indígenas, no obstante, deberá revisar los fundamentos, demandas y actualidad de la EIB como política y enfoque educativo.

BIBLIOGRAFÍA

Albó, Xavier, "Del indio negado al permitido y al protagónico en América Latina", en Inge Sichra (coord. y ed.), *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*, Quito, UNICEF/AECID/FUN PROEIB Andes, 2009.

García, María Elena, Un estudio del impacto del PROEIB Andes, Universidad of Washington, Seattle. Manuscrito, 2008.

Gutiérrez, Delia, La lengua indígena. Un discurso en PROEIB Andes. Ensayo área de lenguaje, 2do. Semestre, Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba. Manuscrito, 2009.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Sichra, Inge, "Trascendiendo o fortaleciendo el valor emblemático del quechua: identidad de la lengua en la ciudad de Cochabamba", en S. Coronel-Molina y L. Grabner-Coronel (eds.), *Lenguas e identidades en los Andes: perspectivas ideológicas y culturales*, Quito, Abya Yala, 2005.

——, "Huellas de intraculturalidad en un ámbito intercultural de educación superior", en María Bertely, Jurg Gasché y Rossana Podestá (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito, Abya Yala y CIESAS, 2008.

Taylor, Solange Goodrich, Planificación del lenguaje en la educación: PROEIB Andes y la consolidación de las políticas en educación bilingüe en Bolivia, Perú y Chile. Tesis doctoral en Estudios en Educación (Educación Comparativa e Internacional) presentada a la Universidad de Oxford, 2005.

Programa de Acción Afirmativa Proyecto rüpü – Universidad de la Frontera Temuco - Chile Pathways to Higher Education de la Fundación Ford

Susana Navarrete Vásquez[1]

Desde el año 2003, la Universidad de La Frontera (UFRO), participa en el Programa Pathways to Higher Education de la Fundación Ford (FF), a través de su Oficina para la Región Andina y el Cono Sur (RACS). El propósito de este proyecto global ha sido fortalecer, innovar, y expandir políticas y programas de acción afirmativa (AA) dirigidos a incrementar la probabilidad de que estudiantes indígenas, de cada sexo, completen exitosamente sus estudios de pregrado en universidades de la RACS. Estas políticas y programas, sean éstos nuevos o mejorados, se orientan a entregar a los estudiantes beneficiarios oportunidades específicas para mejorar su proceso de aprendizaje, incrementar sus tasas de graduación, y desarrollar habilidades para continuar estudios de postgrado. El proyecto global fue denominado Rüpü (*camino* en la lengua indígena mapuche) ya que los estudiantes mapuche constituyen la población destinataria y, además, tal nombre mantiene el significado original de la palabra pathways contendida en el nombre del programa de la FF.

El Proyecto inicial se desarrolló en dos fases. La fase 1, que abarcó tres años y se realizó en dos etapas:

[1] Coordinadora Académica Proyecto Rüpü. Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

- La primera etapa realizada durante el periodo 2003–2004, con el proyecto "Evaluación de las políticas de acción afirmativa para minorías étnicas y diseño de un programa de apoyo académico para estudiantes mapuche de la Universidad de La Frontera", se orientó a generar conocimiento sobre la situación de la población estudiantil mapuche en la UFRO y sobre las actuales políticas de acción afirmativa existentes en esta universidad. Sobre la base de dicho conocimiento se generaron los lineamientos para el Programa de Apoyo Académico destinado a estudiantes mapuche, el cual se complementó con propuestas destinadas a estimular la creación de una política institucional de AA e innovar o fortalecer medidas de AA específicas. Adicionalmente y adoptando una perspectiva más amplia, esta etapa incluyó la producción de conocimiento comparado acerca de las principales políticas de AA en Chile, Perú, Colombia, y Argentina, poniendo especial atención en la educación superior y en poblaciones indígenas y afrodescendientes.
- En la segunda etapa de la Fase 1, realizada entre junio 2004 y junio 2006, con una duración estimada de dos años, pero que se amplió hasta abril de 2007, se desarrolló el proyecto "Implementación, aplicación y evaluación de un programa de acción afirmativa para estudiantes mapuche de la Universidad de La Frontera". Con este proyecto se elaboró, organizó, aplicó, y evaluó el Programa de Apoyo Académico delineado en la etapa anterior.
- La Fase 2, realizada entre junio 2007 y julio 2009 se orientó a la consolidación y sistematización del programa de acción afirmativa de la fase anterior, a la difusión de la experiencia y sus resultados, y a estimular la adopción de políticas, programas, y medidas de AA en otras instituciones de educación superior en Chile y otros países de la RACS.

Avances institucionales

Entre los principales avances institucionales se puede destacar los siguientes:

- Vía especial de ingreso de estudiantes con ascendencia indígena: Esta instancia permite que todas las carreras de la Universidad de La Frontera posean, a lo menos, un cupo de ingreso especial para estudiantes con ascendencia indígena declarada, centralizado en la Vicerrectoría Académica.
- Eliminación de impuesto de postulación a esta vía: Esta situación permite postular a estos cupos de ingreso especial a cualquier estudiante con ascendencia indígena, independientemente de su situación académica.
- Reconocimiento institucional a las actividades del proyecto.
- Incorporación en la ficha de registro curricular de los estudiantes de las actividades del Proyecto Rüpü (talleres y cursos).
- Reconocimiento de las actividades que desarrollan en el Proyecto para cada académico que imparte un curso o taller Rüpü, incorporando a la planificación académica semestral estas actividades como reconocimiento institucional.
- Mejora de la ficha de Inscripción de los estudiantes con base en las sugerencias del equipo de investigación del Proyecto.
- Incorporación del Proyecto Rüpü como parte de las actividades de Inserción Universitaria para estudiantes novatos.

Logros y obstáculos

Sin lugar a dudas los logros se pueden observar en distintos niveles:

1. Cambios en el contexto.

   Los aspectos merecen destacarse como cambios significativos en el contexto que, de manera directa o indirecta, han afectado el desarrollo del proyecto.

- En el ámbito regional, los últimos años han sido particularmente complejos debido a las diversas manifestaciones derivadas del conflicto entre algunas comunidades indígenas y el Estado, por demandas territoriales y de reconocimiento de los derechos indígenas. Estas manifestaciones —en algunos casos con altos índices de violencia— han derivado en comuneros detenidos y, en un caso, en la muerte de un estudiante mapuche de

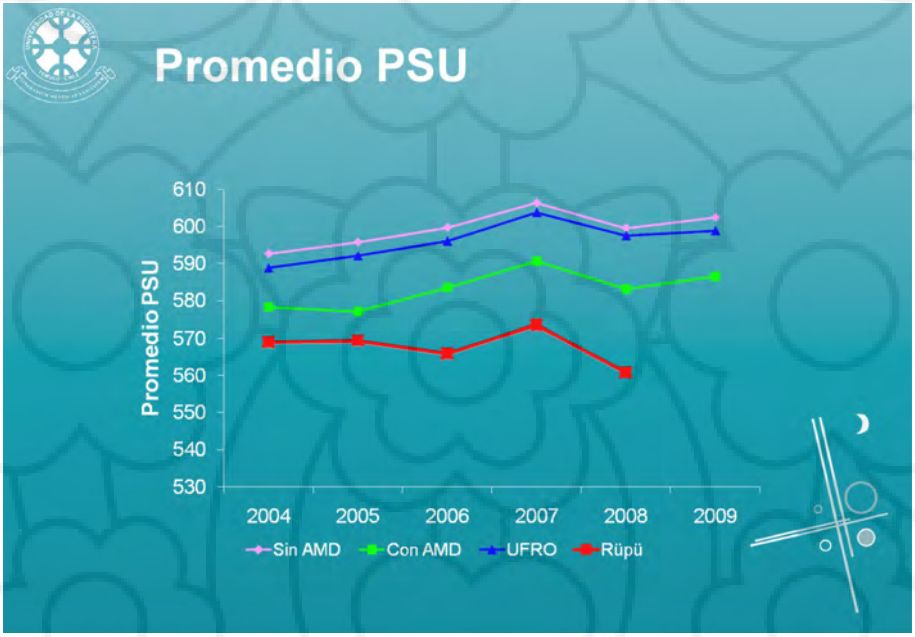
nuestra Universidad, situaciones que han afectado de manera importante la realización de diversas actividades planificadas, mermado la participación.

- La Universidad como parte de su política institucional y en respuesta a las demandas que el Ministerio de Educación —a través de los Proyectos del Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (MECESUP)— ha hecho a las instituciones de Educación Superior, a fin de que éstas implementen acciones de tipo remedial para los estudiantes de nuevo ingreso que no cuentan con los conocimientos básicos requeridos para enfrentar con éxito su formación profesional. La UFRO, en este sentido incorporó, a partir del año 2008, en la semana de orientación universitaria, una serie de talleres de nivelación en las áreas de ciencias básicas. Considerando lo anterior, el proyecto redefinió su oferta en los módulos de inducción para primer año de manera de no superponerse con las actividades institucionales.
- Considerando que para esta fase el proyecto focaliza su acción en las áreas de competencias genéricas y socioculturales, lo cual ha demandado la incorporación cada vez mayor de personas externas a la institución, en particular pertenecientes al pueblo mapuche y que no necesariamente están vinculados a la academia. Esto ha exigido un esfuerzo adicional para mejorar la vinculación con el medio externo, pero también ha supuesto una serie de dificultades de tipo administrativas.
- Casas de Estudios del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), zona sur, firmaron en la UFRO un importante convenio de colaboración que establece la red educativa de promoción de políticas de acción afirmativa para apoyar académicamente a estudiantes con ascendencia indígena. Esta iniciativa fue impulsada por el Proyecto Rüpü con el apoyo de la Fundación Ford, cuya experiencia motivó al equipo de trabajo a reunirse en una red para potenciar esfuerzos y recursos. Así, las universidades de La Frontera, Austral de Chile, Católica del Maule, del Bío Bío y de Magallanes se comprometieron mediante un convenio, suscrito recientemente, a trabajar en torno a esta temática.

2. Logros académicos.

- Aumento sostenido de las notas de titulación de los estudiantes con ascendencia mapuche declarada y que participan en el proyecto Rüpü:

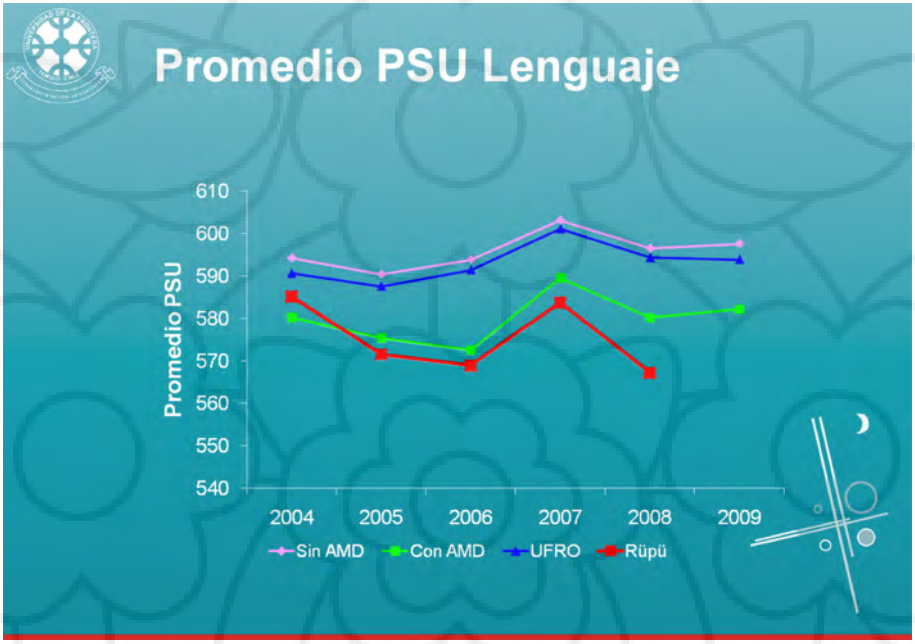
  Considerando que el perfil de ingreso de estudiantes mapuche es el siguiente:



Para el ingreso a las universidades estatales de Chile se requiere rendir la prueba de selección universitaria (PSU), que mide competencias y conocimientos en las áreas de matemáticas, lenguaje, historia, ciencias sociales, física, química y biología (estas cuatro últimas son optativas, según la carrera que se desee postular). El gráfico da cuenta de la diferencia de puntajes de ingreso de los estudiantes mapuche y especialmente aquellos que ingresan al proyecto Rüpü, que están por debajo del promedio general de ingreso del resto de los estudiantes con AMD y sin AMD (ascendencia mapuche declarada).

Los siguientes dos gráficos muestran los puntajes PSU en la prueba de lenguaje y matemáticas, en ambos casos los

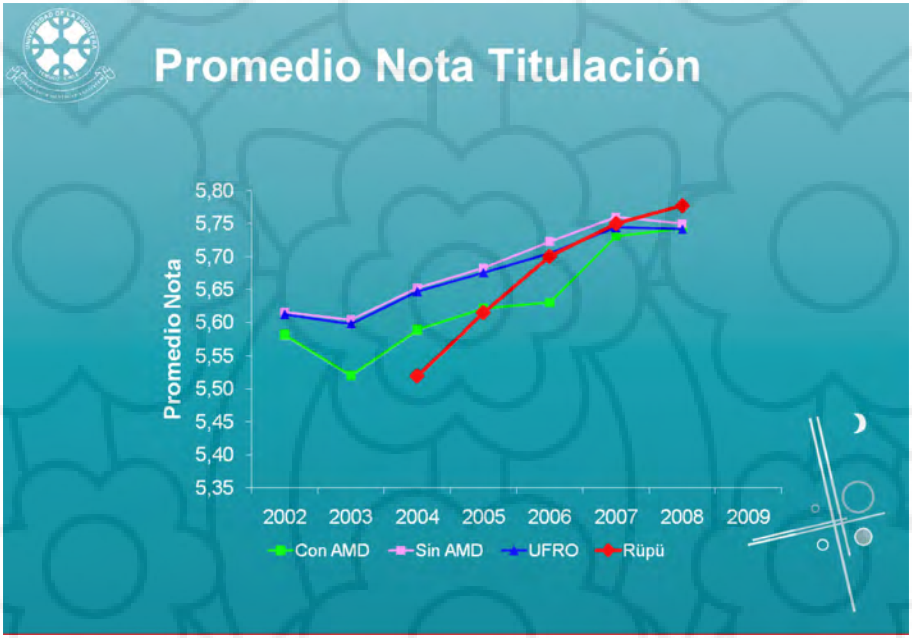
estudiantes mapuche que pertenecen al proyecto Rüpü están por debajo de los promedio generales.



La acción afirmativa llevada a cabo y liderada por el Proyecto Rüpü en la universidad de La Frontera, permite el ingreso especial de un estudiante mapuche en todas las carreras de esta casa de estudios, los puntajes de ingreso del resto de los estudiantes con AMD reflejan déficit en términos de conocimientos y competencias para el desempeño en la universidad. Es por ello que el Proyecto implementa, en las dos fases desarrolladas hasta ahora, una línea de formación directa y transversal para complementar su formación base y específica, además del fortalecimiento de habilidades interpersonales e interculturales.

En la base de estas acciones remediales y complementarias, existe el modelo pedagógico vigotzquiano de desarrollo

próximo y de desarrollo sociocultural, considerando la importancia de la interacción social y entre pares para el desarrollo de competencias necesarias para una óptima formación profesional. Así, quienes a lo largo de estos cinco años de funcionamiento del proyecto Rüpü han participado de las distintas instancias formativas ofrecidas, han logrado mejoras académicas considerables, tal como se muestra a continuación:



Sin lugar a dudas, el impacto del Proyecto en términos cuantitativos es evidente, más aún si se considera que ha sido un avance paulatino a lo largo de la trayectoria del Proyecto en la Universidad de La Frontera.

- Creación y fortalecimiento de redes de apoyo entre estudiantes mapuche.

  Los espacios formativos dan pie a la interacción entre estudiantes y entre éstos y sus profesores, situación que

permite establecer nuevas redes de apoyo y organización que facilitan tanto el desarrollo socioemocional como académico de quienes son parte de la organización. Esta dinámica permite el desarrollo de habilidades que les facultan para enfrentar nuevos desafíos psicosociales en espacios resguardados (académicos).

Así los estudiantes han logrado formar sus propias organizaciones sociales, y liderar iniciativas estudiantiles académicas y sociopolíticas.

3. Obstáculos.

- Rigidez en la estructura de la Universidad, como institución pública, que dificulta la introducción de cambios en términos de políticas al interior de esta unidad.
- Contexto sociopolítico en conflicto
- Prejuicios

Significado de la experiencia formativa para las comunidades y evidencias del impacto del programa en el desarrollo regional

Puesto que la fase 2 del proyecto focalizó su acción en las áreas de competencias genéricas y socioculturales; se desarrollaron variadas acciones orientadas a la vinculación con las comunidades de origen, con organizaciones sociales y con establecimientos de enseñanza media de la región.

Entre las principales actividades se puede destacar que desde 2005 hasta 2009 se han realizado convocatorias para participar en iniciativas de desarrollo estudiantil, con el objetivo de promover el desarrollo de proyectos creativos que abarquen temáticas relativas a cultura mapuche e interculturalidad, contribuyendo a su difusión y materialización. Por medio de este espacio, los estudiantes generaron diversas actividades de vinculación con la comunidad, entre los que destacan: encuentro de palín, artesanía en telar, espacios de

transmisión de conocimientos entre generaciones de comunidades mapuche, educación ambiental a organizaciones sociales, espacios de vinculación con establecimientos secundarios para la transmisión de la experiencia universitaria y conocimiento ancestral mapuche, entre otros.

En segundo lugar, la puesta en marcha de proyectos en cada una de las universidades miembro de la Red de Colaboración en Educación Superior, con el objetivo de avanzar hacia el desarrollo de acciones afirmativas en cada una de estas casas de estudio. Así, ampliar el impacto del proyecto Rüpü y replicar la experiencia según las características de la población indígena atendida en cada región. Así nace el proyecto Rukawe en la Universidad Católica de Talca (séptima región), el proyecto Kuikuitun en la Universidad del Bío Bío (octava región) iniciativas de diagnótico y evaluación en la Universidad Austral (décima Región) y en la Universidad de Magallanes (décimo segunda región), todas ellas al alero del proyecto Rüpü de la Universidad de La Frontera.

En tercer lugar, cabe destacar la creación de la Red de Establecimientos de Enseñanza Media (secundaria) entre los establecimientos que poseen un alto porcentaje de población mapuche, con el objetivo de generar un espacio de encuentro y discusión sobre las mejores estrategias de vinculación entre la Universidad de La Frontera y estos establecimientos educacionales. Actualmente 53 unidades educativas son parte de esta red.

Finalmente, el proyecto Rüpü de manera constante está desarrollando acciones de formación continua para estudiantes de la Universidad de La Frontera y comunidad educativa, en general, para contribuir a la atención de la diversidad cultural, principalmente desde espacios educativos, tales como seminarios, talleres, cursos, entre otros.

Retos y perspectivas a futuro

1. Consolidar redes educativas en el marco del Programa de Acción Afirmativa para Estudiantes Mapuche desarrollado por la Universidad de La Frontera que promuevan y desarrollen

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

acciones afirmativas dirigidas a poblaciones académicamente desfavorecidas.

2. Generar espacios interculturales, en el marco del Programa de Acción Afirmativa para Estudiantes Mapuche desarrollado por la Universidad de La Frontera que promuevan la equidad, la sensibilidad transcultural, el diálogo intercultural y la atención a la diversidad.

Ambos desafíos se constituyen como los ejes principales de desarrollo de la fase III del proyecto Rüpü, que sin lugar a dudas busca abrir espacios de diálogo intercultural en distintos niveles educativos, tanto a nivel universitario como a nivel secundario (este último con especial énfasis, considerando el vacío teórico y práctico de experiencias interculturales en este nivel educativo).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Mesa 1
Interculturalización de la universidad: ¿Diálogo de conocimientos?

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Construcción de políticas públicas para la interculturalización de la educación superior en México: propuestas de los estudiantes, profesores y comunidades en Veracruz

Dra. Rosa Guadalupe Mendoza Zuany[1*]

Resumen

Las políticas educativas han sido un eje fundamental del Estado-nación mexicano —desde su construcción hasta nuestros días— para la atención de la diversidad cultural. En un contexto de demanda de reconocimiento de dicha diversidad —en una fase postindigenista— y de la desigualdad e inequidad histórica, el Estado ha diseñado e implementado un proyecto educativo intercultural a nivel superior. Las universidades interculturales ofrecen cobertura en regiones predominantemente indígenas, con un enfoque que enfatiza la pertinencia cultural y la construcción de conocimientos a partir de saberes locales y "occidentales" (Casillas y Santini, 2006).

Esta ponencia centra su atención en la retroalimentación que quienes operan y estudian en el programa académico de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) —docentes, estudiantes y comunidades— pueden aportar a hacedores de la política educativa de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y de la misma UVI. La importancia de este diálogo radica en que, como lo menciona Tharp (2002), "el trabajo del profesor con sus

[1] Docente, investigadora y responsable del Departamento de Derechos en la Universidad Veracruzana Intercultural, México.

estudiantes es la vía por la que todas las estructuras y políticas educativas tienen o no efecto".

Su objetivo es explorar la "construcción intercultural" del proceso de las políticas educativas con la participación de los actores involucrados, contribuyendo a su generación "de abajo hacia arriba", enfatizando su complejidad (Shore y Wright, 1997) y no la linealidad clásica y simplificadora de la teoría de política pública. Así, su contribución sería la aportación de insumos para la interculturalización de los contenidos y procesos de la política educativa en el nivel superior.

Palabras clave: universidades, políticas públicas, educación intercultural

La cuestión indígena en México se refiere fundamentalmente al reconocimiento del carácter multicultural de la población y las implicaciones para el Estado mexicano son complejas. Dos tareas centrales del Estado en su redefinición como Estado multicultural son las siguientes: 1) Legislar para reconocer dicha diversidad y para delimitar los derechos y obligaciones que implican dicho reconocimiento; 2) diseñar e implementar políticas públicas que atiendan los rezagos y exclusión a que la población indígena ha estado sujeta históricamente y acordes a la nueva concepción de Estado y nación mexicanos.

Las políticas educativas en torno a la población indígena han sido emblemáticas de la concepción que se tiene sobre la composición y naturaleza ideal de la "nación" mexicana. Los nuevos retos implicados en el reconocimiento del carácter multicultural de la nación han impactado directamente el ámbito educativo en torno a replanteamientos estructurales que revirtieran el sesgo indigenista "asimilacionista y aculturador". Así, el sector de la educación superior se incorpora a la discusión de la gestión de la diversidad y a la promoción de igualdad de derechos y oportunidades, anteriormente limitada a la educación básica mediante la oferta de educación bilingüe para la población indígena.

Las respuestas en el ámbito de la política pública educativa a nivel superior en alguna medida han sido "transferidas" de soluciones

generadas en otros contextos y continentes, y mediante organizaciones internacionales gubernamentales y no gubernamentales que negocian con las instancias gubernamentales. Sin embargo, cabe mencionar que también se han diseñado soluciones atendiendo a las demandas de pueblos y organizaciones indígenas y a los contextos particulares que caracterizan la problemática nacional en distinta medida.

Las políticas educativas han sido un eje fundamental del Estado-nación mexicano —desde su construcción hasta nuestros días— para la atención de la diversidad cultural. En un contexto de demanda de reconocimiento de dicha diversidad —en una fase postindigenista— y de la desigualdad e inequidad histórica, el Estado ha diseñado e implementado un proyecto educativo intercultural a nivel superior. Las universidades interculturales ofrecen cobertura en regiones predominantemente indígenas, con un enfoque que enfatiza la pertinencia cultural y la construcción de conocimientos a partir de saberes locales y "occidentales" (Casillas y Santini, 2006).

Esta ponencia centra su atención en la retroalimentación que, quienes operan y estudian en el programa académico de la UVI —docentes, estudiantes y comunidades—, pueden aportar a hacedores de la política educativa de la CGEIB y de la misma UVI. La importancia de este diálogo radica en que, como lo menciona Tharp (2002), "el trabajo del profesor con sus estudiantes es la vía por la que todas las estructuras y políticas educativas tienen o no efecto".

Propósitos

Su objetivo es explorar la "construcción intercultural" del proceso de las políticas educativas con la participación de los actores involucrados, contribuyendo a su generación "de abajo hacia arriba", enfatizando su complejidad (Shore y Wright, 1997) y no la linealidad clásica y simplificadora de la teoría de política pública. Además, implicaría un proceso de flexibilización y adaptabilidad a los contextos culturales que demandan pertinencia y gestión de las diversidades. Así, su contribución sería la aportación de insumos para la interculturalización de los contenidos y procesos de la política educativa en

el nivel superior en todo el proceso (definición de agenda, diseño, implementación, evaluación, etcétera) a partir de la experiencia de la UVI.

Desarrollo

La construcción intercultural de políticas públicas en el ámbito educativo a nivel superior supone una dinámica de diálogo de saberes en el que la participación de los diferentes actores involucrados sea parte del proceso y no de una fase —ya sea el diseño, la implementación o la evaluación— que difícilmente puede asirse sin una interconexión con las demás etapas. En este sentido, tres premisas sustentan esta propuesta: 1) el diálogo de saberes constituye un mecanismo para la generación de políticas públicas pertinentes derivadas de un proceso intercultural en el cual se visualizarían nuevos paradigmas; 2) el proceso de políticas públicas no es lineal, sino un proceso complejo en el que sus fases se intersectan, se retroalimentan y se superponen (Wedel y Feldman, 2005); 3) la construcción intercultural de políticas públicas ocurre en un marco flexible y adaptable que permite generar respuestas a los distintos grupos culturales que demandan pertinencia en la oferta educativa.

Lo anterior implica que las políticas públicas se convierten en procesos más que productos donde se dialogue para integrar saberes, formas de hacer las cosas, visiones, etcétera, que trasciendan y superen la visión gubernamental de las problemáticas y soluciones en torno a la educación superior intercultural, para incorporar la participación de actores como: los estudiantes, los egresados, los docentes, los actores locales y regionales, los directivos, los hacedores e implementadores de políticas públicas desde las instancias gubernamentales. La participación tendría que mantenerse en ese proceso no lineal y complejo, ser alimentadora y retroalimentadora, y trascender la modalidad de "consulta" que legitima políticas gubernamentales (Cabrero Mendoza, 2000), para convertirse en un proceso paralelo y alimentador.

En este sentido, podemos preguntarnos qué es participación y qué características tendría si se conecta con un diálogo de saberes en

este proceso intercultural de construcción de políticas públicas. Parto de la idea de que la participación implica acciones que más allá de expresar opiniones y visiones individuales y colectivas, constituyéndose en acciones instrumentadoras e implementadoras de prácticas que por sí mismo contienen posiciones e ideales de transformación/continuación sobre un tema específico. Así, la participación tiene como condición la incidencia y acción en ámbitos de toma de decisiones, independientemente de su coincidencia con las visiones gubernamentales sobre el tema en cuestión. Una participación con enfoque intercultural implicaría la incidencia y acción en ámbitos de toma de decisiones caracterizada por valerse de un diálogo de saberes como fundamento epistemológico, teórico y metodológico. Esta participación también implicaría creatividad a la hora de la implementación, sin por ello considerar que se transgreden los diseños, para ser capaces de innovar, atender necesidades específicas de los contextos donde se ubica la oferta académica.

¿Qué condiciones tendría la participación en el proceso de políticas públicas en el ámbito educativo? En primer lugar, la participación tendría que incorporarse en instituciones educativas con procesos y currículos con un importante grado de flexibilidad que permitan las implementaciones diversificadas que respondan a necesidades específicas de las universidades interculturales y a las aspiraciones de los actores académicas y administrativas de las mismas. En segundo lugar, las instituciones educativas deben contar con espacios colegiados para el *aterrizaje* de políticas educativas en sus instituciones y para su adaptación a las condiciones particulares, así como para generar retroalimentación *hacia arriba*. Ello implica que las universidades, a su vez, generen espacios para que los estudiantes, los profesores, los directivos, las comunidades, las ONG, etcétera, ofrezcan insumos y retroalimentación al proceso.

En este sentido, las instancias gubernamentales deben dejarse de ver como las únicas involucradas en el proceso de política pública, sino como un actor más que aglutina las propuestas y elabora los documentos rectores y generales, que guían el proceso. Para ello, las instancias gubernamentales necesitan instrumentar canales de comunicación directa con las universidades para así poder crear

flujos de comunicación eficientes y productivos. En realidad, todos los actores involucrados necesitan instancias de diálogo, donde se podría visualizar concretamente el *diálogo de saberes* que se presupone para la construcción intercultural de políticas educativas a nivel superior. Sin embargo, existen múltiples dificultades en la instalación de espacios de diálogo que realmente incidan en el proceso de políticas públicas, como pueden ser la definición de sus competencias (voz o voto en la toma de decisiones), los miembros de dichos espacios, el posicionamiento de los actores y el reconocimiento de la diversidad de posicionamientos, etcétera.

Una experiencia concreta en este sentido, nos aporta insumos para reflexionar sobre el funcionamiento de instancias que intentan coadyuvar a la participación. En la UVI se conformaron Consejos Consultivos Regionales (CCR) que se definieron de la siguiente manera:

> Los CCR son órganos consultivos cuya función consiste en emitir recomendaciones consensuadas, orientar acciones y actividades de la UVI; conocer propuestas generadas por esta institución y opinar en relación con la manera de operarlas de acuerdo con las características de cada región. También tiene la facultad de realizar propuestas para que la UVI, mediante sus programas académicos, incida en el desarrollo de las regiones; propiciar la vinculación y concurrencia de los diferentes actores sociales en torno al desarrollo de las actividades académicas de la UVI. En los CCR, participan personas y organizaciones de la comunidad o de fuera, siempre y cuando su intervención se relacione con el desarrollo de las regiones y los asuntos que competen al Consejo Consultivo. (*Universo*, 2006)

Los objetivos que se persiguieron con la instalación de dichos CCR fueron hacer una conexión retroalimentadora *consultiva* con los actores extraacadémicos en la construcción intercultural de saberes a la cual aspira el programa académico:

El trabajo académico de construcción intercultural de saberes —en la que los CCR tienen vital importancia— necesita que la gente que está directamente en contacto con esta realidad, tan compleja que hay en el estado de Veracruz, tan diferente entre las localidades y

los municipios, pueda alimentar este Programa educativo, no sólo por ser actores que habitan la región y que vienen históricamente protagonizando rasgos culturales, resolviendo problemáticas y en conjunto solventando el desarrollo de las comunidades, sino también, de la necesidad de alimentar el trabajo de los estudiantes y de los profesores de la UVI, a partir de la existencia de conocimiento y saberes, —no formales institucionalmente— como lo son las cosmovisiones. Es decir, el Consejo de cada región, no sólo es un órgano en el que está representada la sociedad, sino también en el que se exponen y plantean conocimientos y formas de atender y resolver problemáticas, donde cada uno de sus actores tiene una experiencia particular, en tanto parte de un grupo social regional (Téllez, 2007).

Teniendo una definición institucional de los CCR como base, es posible comparar las expectativas y la evaluación que del funcionamiento de los mismos han hecho distintos actores en las regiones donde opera la UVI a partir del análisis de datos que desde el proyecto Intersaberes se ha generado. En las cuatro sedes de la UVI se entrevistó a actores comunitarios y regionales que han acompañado a la UVI desde antes de su instalación en las regiones y hasta la fecha. Las referencias de los actores entrevistados a la vinculación de la UVI con los actores locales y de la participación de éstos en la dinámica de la UVI varían en cada sede, sin embargo existen percepciones generales en torno a los espacios que potencialmente permitirían y fomentarían la "consulta" y participación. Algunas conclusiones serían las siguientes:

1. Los CCR no han funcionado como los actores locales y regionales esperaban, pero visualizan el potencial que tienen. La participación de actores locales fue notoria en el momento de la definición de los lugares donde se instalarían las sedes, incluso muchos de ellos pasaron a formar parte de los CCR, pero fue decayendo con el paso del tiempo. Se perciben áreas muy específicas de interés de participación por parte de los actores, como por ejemplo en las negociaciones para la construcción de las sedes. En algunas sedes, la vinculación de la UVI con órganos de gobierno, sea mediante CCR o de otros

mecanismos, se percibe como desarticulada, se desconocen los objetivos y formas de colaboración posibles. Lo mínimo que se pide en todos los casos, es información de los proyectos de investigación vinculada de profesores y estudiantes.

2. Los actores visualizan una colaboración de dos vías, ambas partes se necesitan para realmente incidir en las regiones. Para ello, se requieren mecanismos más allá de CCR que consulten a los actores, sino que los incorporen de lleno en los programas académicos bajo modalidades creativas que no han sido vistas en universidades convencionales: unidades de gestión para el desarrollo que trasciendan lo académico, proyectos de investigación vinculada generados con los actores locales, trascender los diagnósticos participativos para llegar a estrategias de implementación de soluciones y su evaluación también de forma participativa (por ejemplo, planes de desarrollo interculturales).

Conclusiones

De lo anterior se pueden extraer ideas que nos remiten a analizar la potencial participación de dichos órganos en la construcción intercultural de políticas públicas para la educación superior intercultural: 1) cuestionar la consulta como mecanismo de participación por excelencia dado su limitado alcance para impactar todo el proceso de política pública, así como su carácter casi exclusivamente legitimador de toma de decisiones ajenas a las realidades locales; 2) ampliar el sentido y los alcances de la participación en el proceso de política pública para que impacte en todas las fases y en ámbitos que se han reservado los tomadores de decisiones sin dialogar los saberes, haceres, expectativas, etcétera, de los actores locales (salir de la trampa de los diagnósticos participativos para legitimar procesos donde el diálogo está ausente); 3) dimensionar que la construcción intercultural de políticas públicas educativas y su dimensión participativa en la toma de decisiones académicas y en la vinculación con las regiones implican combatir la asimetría entre los saberes locales y regionales y los insumos propios que los tomadores de decisiones e implementadores de la política pública, así como

generar políticas producto de diálogos continuos, generadores de nuevas formas de hacer las cosas, de corregir en el camino de la implementación sobre la marcha, de evaluar los resultados, de fijar tiempos. Se trata de introducir lógicas que operan en las comunidades, de romper con paradigmas hegemónicos que constriñen la capacidad de innovación tanto política como educativa que puede provenir del diálogo de saberes; 4) reconocer el potencial que el diálogo de saberes puede aportar a la construcción intercultural de políticas públicas y programas no sólo del ámbito educativo a nivel superior, sino en todos los ámbitos en los que se está gestionando, investigando y detectando necesidades y soluciones.

La interculturalización de la educación superior supone un diálogo de saberes que trascienda el objetivo de legitimar, por medio de consultas a los pueblos indígenas, las decisiones que se toman en las altas esferas. Supone un diálogo significativo que trascienda el discurso, el diseño de las políticas y la consulta como única fórmula. Para ello se requiere romper paradigmas que tienen que ver con considerar a la política pública como un producto derivado de una secuencia lineal de pasos que se legitima consultando a las *bases* para su diseño, pero sin incorporarlas en los demás pasos secuenciales, ya que los tomadores de decisiones son los que poseen el conocimiento hegemónico, científico, político, entre otros, que realmente puede generar soluciones de los que saben cómo se hacen las cosas. Por lo tanto, el diálogo tendría que incidir en la política pública como un proceso en el que la participación se resignifica más allá de la consulta, para ser componente de la toma de decisiones, de la instrumentación, de la evaluación, etcétera, introduciendo lógicas diversas, adaptables, flexibles, pertinentes a los contextos donde se ubican los procesos y que los actores locales conocen mejor que nadie.

Fuentes consultadas

Cabrero Mendoza, Enrique (2000), "Usos y costumbres en la hechura de las políticas públicas en México. Límites de las *policy sciences* en contextos cultural y políticamente diferentes", en *Gestión y Política Pública*, segundo semestre,

año/vol. IX, núm. 002, Centro de Investigación y Docencia Económicas, México, D.F., pp. 180 a 229.

Casillas Muñoz, María de Lourdes y Laura Santini Villar (2006), *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*, México, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB)/ Secretaría de Educación Pública (SEP) (Serie Documentos).

Shore, C. y Wright, S. (eds.) (1997), *Anthropology of Policy, Critical Perspectives on Governance and Power*, London, Routledge.

Téllez, Sergio (2007), Universidad Veracruzana Intercultural. Cuestionario para funcionarios de universidades de América Latina. Proyecto "Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe". Encuentro de Universidades Interculturales e Indígenas de América Latina. Seminario de expertos, en: http://www.nacionmulticultural.unam.mx/boletin/PDFs/Universidad%20Veracruzana%20Intercultural.pdf (consultada el 1°. de septiembre de 2009).

Tharp. R. *et al.* (2002), *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*, Barcelona, Paidós.

Universo. El Periódico de los universitarios (2006), "Instala la Universidad Intercultural sus consejos consultivos regionales", Universidad Veracruzana, año 6., núm. 206: http://www.uv.mx/UNIVERSO/222/infgral/infgral06.htm (consultado el 1°. de septiembre de 2009).

Wedel, Janine R. y Gregory Feldman (2005), "Why an anthropology of policy", en *Anthropology Today,* volumen 21, núm. 1, febrero 2005, pp. 43 y 44.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

La interculturalidad como principio y método de acción y de relación en el contexto de las instituciones de educación superior chilena

Sara Carrasco[2]
Pablo Silva[3]

Las inquietudes de las que se parte al analizar esta temática (Interculturalidad en la educación superior chilena: ¿Mito o realidad? ¿Es la Interculturalidad un proceso real en el contexto de la educación superior chilena?) surgen desde la propia observación de las dinámicas características que se dan en las instituciones de educación superior chilena, en relación con la temática de la interculturalidad, donde de un tiempo a esta parte se han introducido, al menos de manera formal, tanto en los planes y programas educativos, así como en sus normativas y reglas de comportamiento e interacción en el marco de las dinámicas internas de cada institución, conceptos alusivos a esta temática.

En este sentido, a pesar de la muestra de intenciones por parte de las autoridades educativas de las instituciones de educación superior y de las autoridades políticas en materia educativa de Chile, la realidad no da cuenta de un desarrollo y evolución positivos por parte de las relaciones interculturales en el marco de la educación.

---

2 Profesora mapuche. Docente e investigadora en el área de Educación y Currículum en la Universidad de Chile.

3 Sociólogo mapuche. Profesional independiente en el área de Sociología, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.

Es así como los autores opinan de acuerdo con su propia experiencia de terreno que la realidad, en cuanto a las relaciones interculturales que se dan en las instituciones de educación superior chilena, es muy negativa y lejos de cualquier ideal que en ese sentido se pudiera anhelar; aún se mantienen muchos factores de discriminación, que históricamente se han mantenido, al momento de segregar a los pueblos originarios de Chile (ya sean mapuche, aymara, etcétera).

En este sentido, las experiencias se recabarán mediante conversaciones sostenidas por los expositores con estudiantes de ascendencia indígena; en nuestro caso serán los estudiantes de ascendencia mapuche, ya que de esa etnia es que descendemos los expositores. Por lo tanto, otro de los puntos clave de la ponencia será en qué situación se encuentran los estudiantes mapuche, en el contexto de la educación superior.

Estas conversaciones intentarán ser lo más espontáneas posibles, con el fin último de permitir a los sujetos expresar su sentimientos y emociones lo más libremente posible, aun cuando, la entrevista se verá direccionada por la preguntas que los investigadores realicen.

Asimismo, la información antes recabada será analizada y explicada teoréticamente desde la perspectiva de Berger y Luckmann y su concepto de la socialización y su papel como motor e impulsor de la formación, manutención y expansión de sus sociedades, así como de sus fundamentos, tanto culturales y valóricos como los sociales y relacionales.

Mediante la exposición de las experiencias de los expositores, así como de las experiencias de otras personas, se pretende exponer el estado real en que se encuentran las relaciones interculturales en las instituciones de educación superior chilenas.

Primeramente, la ponencia abarcará el establecimiento del marco general en que se puede situar la temática de estudio, en el sentido de explicitar el telón de fondo, que sirve de escenario a la temática antes expuesta; enseguida pasaremos a explicitar los propósitos que guían la realización de esta experiencia; después pasaremos al desarrollo de las ideas centrales que surgen del estudio de la temática; en este sentido, se complementarán mutuamente tanto

las ideas y experiencias compartidas por los investigadores, como las ideas y experiencias compartidas por otros pensadores mapuche que han realizado reflexiones —al menos teóricas— con respecto al tema. Concluiremos con las conclusiones obtenidas por los investigadores mediante la reflexión, así como las posibles proyecciones prácticas que el estudio de esta temática podría conllevar en su aplicación en la realidad.

Marco general de la reflexión

Sabido es que los pueblos originarios, en el contexto latinoamericano, siempre han sido una parte inalienable de los distintos Estados que aquí existen, ya sea en su origen, como inspiración de la lucha autonómica de los criollos contra el imperio español, así como en sus periodos de mayor madurez, cuando en el siglo XIX, existía la idea de su completa eliminación por considerárselos vestigios del pasado; o en el siglo XX se pasó de su asimilación total, a principios de este siglo, a una valoración más positiva de los mismos, como una parte importante de las sociedades, con demandas legítimas y una especificidad cultural propia, en las últimas décadas.

En el caso particular del Pueblo Mapuche en Chile (siendo este el pueblo con la mayor representación en el país, tanto desde el punto de vista demográfico como desde el punto de vista territorial), la situación experimentada por esta etnia se ajusta al patrón esbozado en las líneas anteriores.

"Las poblaciones indígenas han tenido una importancia ideológica fundamental en la configuración del Estado chileno desde sus albores en el siglo XIX" (Abarca y Zapata, 2007:58). En este sentido, el Pueblo Mapuche, se convirtió en la fuente de inspiración para los criollos independentistas al llevar a cabo la lucha en pos de la expulsión del imperio español del territorio. Es así que se le reconoce como parte fundante tanto de la nación como de la sociedad chilena. En décadas posteriores, se convirtió en el reflejo de la incivilización, y de la *barbarie*, siguiendo las ideas de *orden y progreso* propugnados por los intelectuales positivistas, quienes sostenían la idea de que todo vestigio del pasado debía ser eliminado con el

fin de asegurar el progreso de las sociedades. En este contexto se produce uno de los hitos más trascendentes en la historia de la nación mapuche, entre otros que significaron agresiones y abusos contra el territorio ancestral así como para su gente. En 1881, el Estado chileno, siguiendo la idea implementada en Estados Unidos de la ocupación militar de los territorios indígenas y la aniquilación de su gente, lanzó una campaña militar encaminada a la anexión del territorio mapuche a la geografía de Chile con la concomitante expulsión o aniquilación de sus habitantes ancestrales.

A partir de este hito con consecuencias tanto históricas como culturales, sociales y materiales, nefastas para la nación mapuche, comienza a decantarse su situación actual en todos los ámbitos de la vida social. En este marco comienza la aculturación e integración forzosa del Pueblo Mapuche a la institucionalidad occidental, particularmente la sostenida por el Estado-nación chileno.

Al Pueblo Mapuche le fue expropiado su territorio de una manera vil y perversa, mediante engaños, compras fraudulentas y un sinnúmero de ardides, establecidos o no en los cuerpos legales; aun peor, estaban amparados por la propia legalidad e institucionalidad de los Estados nacionales, tanto chileno como del resto de las sociedades de América Latina. Al Pueblo Mapuche se le reubicó en territorios demarcados y establecidos, de manera autoritaria y unilateral, por las autoridades de la época, quienes le arrebataron su fuente de subsistencia y la base de su cosmovisión y filosofía.

En otro punto, y aquí se ubica el meollo de nuestra exposición, los indígenas fueron despojados de su tierra y seguidamente de su lengua, dos pilares fundamentales en la conformación de un *ethos* cultural para cualquier sociedad; para ello fue clave la integración forzosa de los integrantes del Pueblo Mapuche al sistema educativo nacional chileno, con lo que se desestimó de manera violenta los conocimientos ancestrales recopilados en el imaginario mapuche, plasmados en la lengua de la tierra mapuche: el mapudungun. Comienza así un proceso de debilitamiento que conduce a la casi completa eliminación de esta lengua. En este sentido se comienzan a experimentar las primeras situaciones de interculturalidad en el contexto formal del aula chilena. La situación que comenzara

muchas centurias antes con el adoctrinamiento de los mapuches por parte de los primeros misioneros católicos llegados a América, y que se afianzara con la posterior colonización de los territorios mapuche por parte de los españoles, alcanza un punto de violencia y de genocidio étnico a finales del siglo XIX y principio del XX.

Aun cuando el anterior proceso significó la forzosa anexión de integrantes del Pueblo Mapuche a la sociedad chilena dominante, también significó una nueva etapa en las relaciones que se establecieron entre la sociedad mayor y los pueblos indígenas ya que, utilizando las propias herramientas e institucionalidad que las sociedades occidentales ponen a disposición de los pueblos indígenas, estos últimos fueron sistematizando y *occidentalizando* sus demandas, en el sentido de que les entregaron un cauce tanto intelectual y político a sus legítimas, ancestrales y desatendidas demandas y necesidades. Surge así la demanda de educación por parte de los pueblos originarios, que implicaba el riesgo de alienarse por completo de su propia base cultural, o bien si era bien protegido e instruido en los valores culturales ancestrales de la sociedad mapuche, potencialmente, podía convertirse en una clara crítica y confrontación al sistema dominante y represor.

Estas demandas de integración al sistema educativo formal de la sociedad chilena, por parte del Pueblo Mapuche, significaron las primeras instancias en que se vislumbró la participación activa, a nivel político y social, de algunos sectores de la sociedad mapuche, dando las primeras luces de un movimiento sociopolítico mapuche.

Aunque en un primer momento la sociedad chilena se mostró recelosa y reacia a integrar a los *indios* en el sistema educativo chileno, rápidamente se produjo un cambio de ideas que significó la aparición de los primeros cuerpos legales en los que se establecía el acceso de las personas mapuche a los niveles primarios y básicos de enseñanza. Sin embargo, el gobierno chileno no tenía la intención manifiesta de ayudar a los pueblos originarios, sino una intención asimilacionista y aculturizante, ya que establecía "la instrucción del Pueblo Mapuche con el fin de sacarlos de la pobreza y la incivilización"; es decir, desestimando tanto la cultura como la lengua y cosmovisión mapuche, los gobiernos chilenos fueron integrando de

a poco a los pueblos indígenas a la educación formal.

En este sentido, históricamente han surgido distintas leyes del gobierno que les aseguraron la instrucción formal al menos en los primeros niveles; entre éstas se cuentan: "la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria N° 3.654 de 1920, cuya aprobación pone de manifiesto no sólo la voluntad de la clase política sino también las demandas y aspiraciones de la sociedad, entre ellas las de estudiantes y profesores (Zemelman y Jara, 2006:43). También se debe citar el Decreto Ley N° 7.500 que, en 1927, estableció la obligatoriedad hasta los 15 años, o la Reforma Educacional de 1945 que vinculó la educación expresamente a un proyecto de desarrollo (sustitución de importaciones), y la Reforma de 1965 que configuró el sistema educacional que hoy conocemos (ocho años de primaria y cuatro de secundaria) e hizo posible la masificación de la educación, consagrando la obligatoriedad del ciclo básico" (Abarca y Zapata, 2007:63).

Ahora bien, esta consideración de los pueblos originarios se basó, como se decía, en criterios de integración del "indio, que ahora es parte del mismo territorio nacional y por lo tanto debe actuar como un integrante más de la sociedad chilena". Aun así, en aquellos años de las primeras leyes de instrucción obligatoria, la demanda de educación por parte de los pueblos indígenas no tenía una estructura y epistemología muy estratégica, sino que sólo se reducía a la demanda por la Educación primaria; es decir, como se decía antiguamente, "para aprender a leer y escribir". Pero esta demanda no carecía de cierto poder de defensa de la cultura y lengua mapuche, ya que las generaciones más jóvenes de mapuche entraron al colegio y ayudaron a que sus padres no fueran engañados tan vilmente por quienes querían hacerse con sus tierras.

Con el paso de los años los estamentos del gobierno tuvieron que hacerse eco de la presencia de los pueblos indígenas, en la sociedad, lo que en Chile dio lugar al establecimiento de las primeras organizaciones de gobierno encargadas de "la promoción y protección de los pueblos indígenas", según ellas mismas se autodefinían: la Dirección de Asuntos Indígenas (DASIN), en 1953. La demanda por educación obtuvo un eco político jurídico; más aún, ésta reducía a los niveles primarios, y las instituciones más que abocarse al plano

sociocultural, se abocaron al plano productivo económico. Seguidamente, en la década de los años setenta se creó el Instituto de Desarrollo Indígena (IDI), que desde una perspectiva más indigenista e integracionista si se quiere, cruzada por las ideas del socialismo latinoamericano, consideraba a los pueblos indígenas como parte de los grupos oprimidos y como integrantes de las clases trabajadoras. Fue en este momento que los pueblos indígenas se vieron más beneficiados con las cesiones del gobierno, y accedieron a una ampliación de la cobertura de educación a los niveles secundarios, a una recuperación de tierras ancestrales, y a un reconocimiento de sus derechos fundamentales. Pero todos reducían sus demandas educativas a los niveles primarios o con suerte al secundario. Paralelamente, hubo casos aislados de personas mapuche que accedieron a la educación superior, y que contribuyeron a crear grupos de intelectuales mapuche, encargados de organizar y formalizar un movimiento mapuche donde uno de sus pilares era el acceso a la educación superior, ampliando el espectro de sus demandas y plasmando una concepción cultural más estratégica de la sociedad mapuche, en contacto con la sociedad chilena. En la década de los años sesenta, por ejemplo, se creó la primera Federación de Estudiantes Universitarios mapuche, que sirvió de canal de comunicación de las demandas de los estudiantes universitarios mapuche de las distintas instituciones del país (sobre todo las ubicadas en territorio mapuche); por ende, las de la sociedad mapuche, pero ahora desde una perspectiva *legítima* y *correcta*, para la sociedad occidental, por lo tanto ésta debía de ser escuchada.

Pasaron bastantes décadas más para llegar al primer cuerpo legal que, en Chile, estaba dedicado completamente a los pueblos originarios, la Ley 19.253, o Ley Indígena como se la conoce, en la que se recogía todas las demandas históricas mapuche y de los otros pueblos originarios de Chile, referidas a la Tierra y a la protección y promoción de sus respectivas culturas y cosmovisiones, siendo ésta la primera vez que, de manera formal, se toma en cuenta la demanda histórica por educación de los pueblos indígenas, ampliando su espectro a todo los niveles educativos; estableciendo, también, herramientas jurídicas, económicas y sociales, para el

ingreso, permanencia y potencial graduación de los estudiantes indígenas en el marco de los niveles de educación primario, básico y superior, como nunca antes se hubiera hecho.

> En el ámbito de la educación, estas políticas se han abocado a facilitar el acceso y la permanencia con programas de becas; sin embargo, tanto el tema de la convivencia como de los contenidos que articulan la labor académica en sus áreas de investigación, extensión y docencia, escasamente han sido abordados por las instituciones de educación superior y por las autoridades gubernamentales del área. La discusión sobre educación intercultural o currículo pertinente se ha centrado exclusivamente en niveles preescolar, primario y secundario, mediante la reforma educacional en marcha. Varios son los factores que inciden en esta ausencia: lo reciente de la discusión, la edad de los estudiantes y la heterogeneidad al interior de cada institución (distintas disciplinas y áreas de estudios). (Abarca y Zapata, 2007:58)

Ahora bien, la interrogante que surge después de toda esta contextualización de la temática en estudio, versa sobre de qué forma y bajo qué principios se han implementado las distintas políticas del gobierno con respecto a la relación que se ha establecido a lo lago del tiempo entre las sociedades indígenas y el sistema educativo formal, la cual ha sido tortuosa y violenta muchas veces, pero siempre se ha desarrollado desde la perspectiva de la sociedad dominante.

Con el desarrollo anterior, queremos llegar a establecer la situación de la falta de reflexión que existe sobre el tema de los indígenas y la educación superior o de la interculturalidad en la educación superior, tanto en Chile como en otras latitudes de la sociedad latinoamericana, y de que no existen ni estudios ni experiencias referidas al establecimiento de la situación en que se encuentran los pueblos indígenas en su relación con los establecimientos de educación superior en el país.

Propósitos de la reflexión

Ya se ha mencionado que es clara la falta de desarrollo en el plano de la reflexión acerca de la relación que existe entre los pueblos indígenas y la educación superior.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Aún más, es evidente lo anterior si se considera la discriminación que opera todavía en las relaciones sociales (Abarca y Zapata, 2007:74) en contra de los pueblos originarios en los muchos ámbitos de la vida social, donde la educación superior se ha hecho eco de esta situación y ha reflejado en su seno el conflicto permanente entre la sociedad dominante y los pueblos indígenas.

En este sentido, esta iniciativa pretende aportar a la reflexión crítica sobre la situación que se presenta en las universidades con relación a la temática de la interculturalidad, y cómo se afronta en el marco de la institucionalidad universitaria, si se dan relaciones interculturales igualitarias dentro del contexto obligatorio, o si, por el contrario, subsisten prácticas discriminativas y autoritarias contra los alumnos procedentes de los distintos pueblos originarios.

Con el fin último de desvelar la situación real en la que se encuentran las universidades en su relación con los pueblos originarios, se recurrirá al análisis teórico por medio de ideas expresadas por intelectuales mapuche acerca de este tema, el cual será complementado con las experiencias aportadas por profesionales mapuche que analizaron la actual situación que se da en la universidad, así como la interculturalidad dentro de ella. Esta información fue recogida mediante una entrevista que les fue entregada a ellos por los investigadores y que respondieron de la forma más veraz posible. La encuesta puede verse al final de este documento en un pequeño anexo.

Desarrollo de la Temática

Ahora bien, luego de toda esta brevísima revisión histórica de la situación de los pueblos originarios en su relación con las instituciones de educación superior en Chile, merece la pena preguntarse cuál es la situación real en la que se encuentran los estudiantes de los pueblos originarios —estudiantes mapuche en nuestro caso— en su relación con y su desenvolvimiento en las instituciones de educación superior.

A este respecto, debemos retomar la idea de que la introducción de los pueblos indígenas al sistema de educación formal fue violenta y forzosa. Esta situación ha impregnado las relaciones interculturales

que se han establecido dentro de las instituciones de educación superior, que históricamente se han mantenido en esta línea, según la experiencia y visión de los investigadores.

Para darle cuerpo a este apartado, tomaremos las ideas expresadas por los intelectuales mapuche Pablo Mariman y Héctor Nahuelpan, acerca de la temática a la que nos referimos.

Pues bien, ellos lo encaran desde la perspectiva de *los derechos colectivos de los pueblos originarios*, entre los cuales se ubica y se ha ubicado la histórica demanda por educación (no instrucción). Para estos autores:

> […] la relación entre Pueblo Mapuche y educación superior, debe ser abordada considerando los derechos colectivos y los procesos de reconstrucción sociopolítica, cultural y territorial por los cuales atraviesa en la actualidad el Pueblo Mapuche. Derechos colectivos y procesos de reconstrucción que albergan las aspiraciones por alcanzar un bienestar integral asociado a la continuidad del mapuche tañi az mongen o forma de ser, sentir, actuar y pensar como sociedad y cultura mapuche […] (Mariman y Nahuelpan, 2008:5)

Asimismo, manifiestan que según la declaración de derechos de los pueblos originarios, expresada y oficializada en la ONU, los pueblos originarios tienen derecho a participar activamente en la elaboración y determinación de los programas económicos y sociales que les conciernan, la educación entre otros y, en lo posible, a administrar esos programas mediante sus propias instituciones; a reasumir sus capacidades de control de sus destinos y, en lo más contingente, a retomar, con el debido reconocimiento, el quehacer autónomo en su vida cotidiana; a "establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje". También cuentan con el derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado. Siendo deber del Estado el otorgarle tal prestación (Mariman y Nahuelpan, 2008:2).

Tomando estas dos ideas como las directrices principales de nuestra exposición y uniendo lo anterior a nuestra propia experiencia,

y a las que recopilamos de parte de profesionales mapuche, nos adherimos a la opinión de que no existe ni interculturalidad ni relaciones interculturales en el marco de las instituciones universitarias chilenas, incluso las que se construyeron en territorios ancestralmente habitados por los pueblos originarios y sus descendientes. Lo anterior sólo es una pequeña parte de un proceso mucho mayor de agresión y violencia tanto simbólica como física y aun colectiva en contra del Pueblo Mapuche, en incontables ocasiones de la historia tanto de Chile como de Argentina. En este sentido este proceso, de agresión al Pueblo Mapuche ha tenido consecuencias nefastas explícitamente en el plano simbólico y cultural propio de la cosmovisión mapuche, es así que:

> […] De esta forma la educación occidental oficial y particularmente la escuela, ha conllevado el debilitamiento del conocimiento educativo mapuche o kimeltuwün, la desvalorización de actores y autoridades encargadas de la reproducción del Mapuche kimün y del Mapuche feyentun, así como también la imposición y reemplazo de éstos por aquellos conocimientos occidentales y de un sistema religioso y moral judeocristiano […] (Mariman y Nahuelpan, 2008:5)

Ésta es la situación que, en términos más simples y directos, se puede encontrar en las instituciones de educación superior con relación a los pueblos originarios y sus integrantes, ya que aquellos se ven obligados a ingresar a instituciones donde el conocimiento originado y creado por la cultura occidental —principalmente la europea— es la única voz mandante o la única forma válida de pensar, relacionarse y desenvolverse dentro del contexto universitario, donde la visión antropocentrista de la sociedad es la dominante, en que el hombre se concibe como amo y señor de la naturaleza y tiene el imperativo categórico de dominarla y manipularla para el progreso y desarrollo de la humanidad en general. Lo anterior se ve totalmente en oposición a la cosmovisión sostenida por la sociedad mapuche y por las demás sociedades originarias de América, donde se reconoce al ser humano como una parte integrante del entorno, no como el dominador, donde cada elemento, o ser natural, es interdependiente uno del otro formando un mundo totalizador, siendo ésta una perspectiva holística. Así, el ser humano nunca es considerado

como el centro y sostén de la vida, sino como una de las tantas aristas que lo dinamizan. En este sentido, el Pueblo Mapuche tiene un respeto sin par por todo el ecosistema y el equilibrio inalterable que ahí debe reinar. Lo anterior se enuncia bajo el concepto mapuche de *itro fill mogen*, donde *itro* expresaría una totalidad sin exclusión, *fill* la integridad sin fracción y *mongen*, la vida y el mundo viviente (Parlamento de Koz Koz, 2007).

Es así como en la educación superior muy poco o casi nada se ha hecho para, cuando menos, acercar ambas posiciones, debilitando de esta manera el históricamente dominante colonialismo cultural y simbólico, que se manifiesta mediante la educación, y que la sociedad mapuche ha sufrido a lo largo del tiempo por la sociedad dominante. Por lo tanto, la inserción de los pueblos indígenas en el sistema educativo superior es sólo una de las concesiones que, desde la estructura de poder de los Estados nacionales, se les hace a los pueblos originarios con fines aculturizantes y asimilacionistas, aun cuando puede tener un efecto contrario o más bien paradójico, ya que este acceso a la educación permite que los pueblos indígenas formalicen sus demandas y las expongan en los mismos términos que el aparato de gobierno, produciendo una lucha que rebasa el plano de la universidad y le permite al Pueblo Mapuche enfrentarse en términos algo más igualitarios con los detentores del poder. Por lo tanto, hablar de interculturalidad sólo se reduce a la legalidad de las instituciones universitarias mas no a su práctica concreta y cotidiana, donde de una u otra manera surgen factores, situación o dinámicas que significan represión y discriminación al Pueblo Mapuche y a otros pueblos originarios.

Esta situación se ve confirmada por las respuestas que nos fueron provistas por algunos de nuestros entrevistados. A este respecto, Gloria Levil, periodista mapuche, 37 años, egresada de la Universidad de la Frontera, nos comenta que:

> En primer término, no creo en el concepto de interculturalidad, pues siempre que se apela a este concepto, se ve como obligación sólo desde una de las partes, en este caso, la mapuche, no existiendo ningún esfuerzo de parte del otro (chileno), de tener

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

un acercamiento al otro distinto, siendo siempre el mapuche quien debe acomodarse y actuar interculturalmente. En términos institucionales los esfuerzos se reducen a letreros en ambos idiomas o cosas por el estilo que más bien son de forma, pero no de fondo, o cuando lo intercultural puede reportar fondos para proyectos de investigación o cosas por el estilo. Asimismo se aprecian algunos enfoques interculturales en determinados ramos electivos, pero estos enfoques obedecen más a iniciativas individuales de parte de los docentes que a lineamientos institucionales. Si bien estos aportes son valiosos, no forman parte de una política intercultural de educación superior, por lo que creo que ésta no existe por parte de las instituciones.

En este mismo orden de ideas, Fresia Catrilaf Balboa, bibliotecóloga de la Universidad de Chile, 51 años, también niega la existencia del concepto de interculturalidad, tanto en el plano universitario como en otros de la vida social, es así como nos declara que:

> En Chile no se ha tratado el tema de la interculturalidad con relación a la educación superior. Los parámetros de la educación superior chilena continúan siendo con base en la cultura occidental, un modelo donde el conocimiento se fragmenta, no se concibe como algo íntegro; es un modelo rígido que no se abre, a pesar de que está comprobado que la formación de un ser humano debe ser integral, holístico. La interculturalidad no se da en ningún aspecto en Chile, sino que se continúa con la idea de la asimilación de los pueblos.

Asimismo, un estudiante mapuche, llamado Juan Painemal, nos declaró que él sintió la existencia de prácticas o más bien la permanencia de factores discriminativos, velados o explícitos, institucional y relacionalmente hablando:

> Sí, actualmente lo puedo ver cada día que voy a la universidad. Son las contradicciones de la escuela de Antropología con respecto a los pueblos, en toda su dimensión académica; sólo se mira a los pueblos como sujetos de estudios y no sujetos a sus derechos, y los análisis paternalistas, por lo cual se forman a los estudiantes o de una mirada casi lastimosa en la formación para ir a las comunida-

> des. Otras situaciones que me parecen muy contradictorias son los conceptos que usan los profesores y profesoras actualmente, por ejemplo: etnología, etnohistoria, etnobotánica, etcétera. Considero que con estos conceptos se oculta el conocimiento de los pueblos y los derechos que cada uno tiene y tenemos en mi calidad de un ser Mapuche.

Otra de las entrevistadas que da luces acerca de la situación real en que se desenvuelve el fenómeno de pueblos indígenas y educación superior es Mónica Ovando Lonconao, profesora de música, de 42 años. Ella nos comenta que:

> Sin embargo, creo que la incorporación de la interculturalidad o multiculturalidad en la educación superior por ahora son sólo buenas intenciones, ya que en la práctica, el conocimiento legítimo es occidental; toda la teoría y el cuerpo de conocimiento vienen de Europa, en todos los ámbitos del quehacer intelectual, artístico y cultural.

Asimismo concluye que:

> Creo que las universidades aún no están preparadas para compartir estos espacios de conocimiento y poder con los saberes ancestrales de nuestros pueblos originarios. Para quienes estamos dentro del sistema, distinguimos y somos testigos de la aplicación de un currículum similar al utilizado en los otros niveles educativos, en los que la teoría europea y norteamericana gozan de un estatus y un privilegio en la institución.

De la situación expresada por nuestros entrevistados, que son parte de la cotidianeidad de las relaciones que se dan entre la educación superior y los pueblos originarios en Chile, y en particular con el Pueblo Mapuche, caemos en la cuenta de lo que falta por hacer para establecer una reales y efectivas relaciones interculturales entre el contexto universitario y las cosmovisiones indígenas. Una de las situaciones más trascendentes que debiera darse y que significaría un cambio radical para las sociedades dominantes sería el reconocimiento no sólo a nivel legal y formal, sino a nivel de conglomerado humano. Lo anterior supondría un reconocimiento del actor

indígena como parte importante y dinámica de la sociedad, no sólo como un resabio de tiempos pasados ni menos considerado como un accesorio folclórico de las sociedades occidentales dominantes. Asimismo, este reconocimiento total de los derechos de las sociedades originarias implicaría una consideración, en su justo valor, de las cosmovisiones de los pueblos originarios y de la especificidad cultural simbólica de los pueblos originarios, quienes han acumulado un corpus cultural y de conocimiento, ancestral que puede servir para que la sociedad en general adopte caminos alternativos de ser, sentir y pensar, que les permitan conectándose tanto humanamente como integrándose con su entorno geográfico social y cultural con una mirada más de respeto y de consideración de que somos parte de un todo un mundo un cosmos que debemos construir juntos.

Conclusiones y reflexiones finales

Del desarrollo anterior primeramente se desprende una conclusión muy clara y evidenciadora de la situación en que se encuentra el estudio de la dinámica de las relaciones entre pueblos indígenas y educación superior, la cuales la más que explícita falta tanto de estudios como de instancias reflexivas acerca del tema, las que se reducen sólo a espacios controlados por la institucionalidad estatal y que responde a las directrices del mismo.

Asimismo, no debe ignorarse el trasfondo histórico de las relaciones entre sociedades indígenas y educación superior, y debe darse el reconocimiento de parte de todos de la situación de agresión a la que ha estado sometida el Pueblo Mapuche, a la largo de su historia, lo cual constituiría un paso muy importante para el establecimiento de concretas relaciones interculturales en la sociedad chilena; ya no sólo de nombre, sino de una manera explícita y real. Lo que significaría un enriquecimiento mutuo de ambas sociedades mediante las enseñanzas e intercambio de conocimientos entre cada una; aprendiendo de uno los avances técnicos y mecánicos de cada uno; de otros el respeto de la naturaleza y los ecosistemas; así como la visión del mundo como un todo totalmente integrado donde todos tienen parte y aportan en su construcción y dinamización. Tal como lo expresan Mariman y Nahuelpan:

> […] una de las lecciones más importantes que los pueblos indígenas y el Pueblo Mapuche plantean a las sociedades occidentales (a la chilena en particular) y las universidades, constituye la inserción equilibrada en el territorio, los ecosistemas y la vida en general. Buscando una calidad de vida y bienestar con gran respeto por el entorno natural y social […] (Mariman y Nahuelpan, 2008:10)

En este mismo sentido, ambos autores abogan por la cosmovisión mapuche e indígena como una alternativa para la ampliación de la cosmovisión occidental, ya que permitiría flexibilizar sus esquemas de pensamiento y conocimiento, tal como lo dicen los autores:

> Ante las limitaciones del etnocentrismo epistemológico occidental y las actuales consecuencias sociales económicas, culturales y medioambientales derivadas de esta racionalidad antropocéntrica y economicista, que actualmente 'hipoteca' no sólo el bienestar humano, sino también la proyección de la vida en el planeta. Los Pueblos Indígenas en general y el Pueblo Mapuche en particular, así como sus saberes y conocimientos, emergen y representan una alternativa protagónica para enfrentar los desafíos actuales por los cuales atraviesan las sociedades, pueblos y culturas dominantes y dominadas. (Mariman y Nahuelpan, 2008:9)

Si se diera el proceso anterior, significaría un descentramiento y un desbloqueo por parte de la sociedad y de sus sistemas educativos en cuanto a sus sistemas epistemológicos de pensamiento, y el debilitamiento de la monopolización del conocimiento y de su legitimidad por parte de las instituciones detentoras de éste: universidades, colegios, etcétera.

Ahora bien, lo anterior se considera como un deseo de buena voluntad porque la situación real que se desglosó en los apartados anteriores sigue y probablemente seguirá marcando las relaciones entre pueblos indígenas y la educación superior; mientras no se hagan efectivos los cambios y aperturas mencionados en los párrafos anteriores, todo este desarrollo quedará en muy buenas intenciones.

Para finalizar, y atendiendo a la situación de la falta de reflexiones y estudios acerca de la temática de la relación entre universidad

y pueblos originarios, nos gustaría que esta exposición significase un grano de arena, una pequeña aportación para implantar esta temática como parte de la agenda de pensamiento de la sociedad, atendiendo a la consabida y reconocida —al menos formalmente— multiculturalidad de la mayoría de las sociedades del planeta.

Fuentes consultadas

Abarca, Geraldine y Claudia Zapata (2007), "Indígenas y educación superior en Chile", artículo incluido en la revista *Calidad de la Educación* núm. 26, publicada por el Consejo Superior de Educación de Chile; disponible para descarga en:
http://www.cse.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/publicaciones_revista_calidad_detalle.aspx?idPublicacion=56

Bengoa, José (2007), "Equidad en el acceso de los pueblos indígenas a la educación superior en Chile", artículo escrito para el Foro #1 de la Fundación Equitas; disponible para descarga en: http://ISEES.fundacionequitas.org

González Plitt, María Elena y José Luis Saiz Vidallet (2007), "Equidad en el acceso de estudiantes Mapuche a la educación universitaria: Ingreso, carrera y preparación académica", artículo escrito para el Foro #1 de la Fundación Equitas; disponible para descarga en: http://ISEES.fundacionequitas.org

Llaña Mena, Mónica (2007), "La aproximación de un Programa de postgrado en Educación a los desafíos de la inclusión real de las minorías étnicas", artículo escrito para el Foro #2 de la Fundación Equitas; disponible en descarga en: http://ISEES.fundacionequitas.org

Mariman, Pablo (2007), "La educación desde el programa del Movimiento Mapuche", artículo escrito para el Foro #1 de la Fundación Equitas; disponible en descarga en: http://ISEES.fundacionequitas.org

—— y Héctor Nahuelpan (2008), "Pueblo Mapuche y educación superior: ¿Inclusión, interculturalidad y/o autonomía?", artículo escrito para el Foro #3 de la Fundación Equitas, 11 de marzo 2008; disponible para descarga en: http://ISEES.fundacionequitas.org

Anexo

Entrevista semiestructurada a distancia

Pu Peñi, Pu lamgen; en el marco de nuestra participación en un encuentro internacional por realizarse en México, sobre educación superior e interculturalidad, y mediante la exposición del tema "¿Está realmente inserta la Interculturalidad como principio y método de acción y de relación en el contexto de las instituciones de educación superior chilena?", se pretende exponer la situación que se aprecia en las instituciones de educación superior con relación a la pregunta anterior, complementando con el registro y el análisis de las experiencias de quienes deben lidiar con esta situación. Como investigadores sociales, creemos que lo anterior se justifica porque los contextos sociales llegan a conocerse cabalmente mediante la obtención de información de primera mano, que está en contacto directo con la realidad que se pretende analizar. En este sentido, solicitamos su participación en esta iniciativa para plasmar en este cuestionario, lo más verazmente posible, su experiencia con relación a la temática antes expuesta.

De antemano agradeceremos su participación en esta iniciativa, así como que nos entregue sus experiencias con respecto a la temática interculturalidad y universidad.

- Nombre del entrevistado:
- Edad:
- Carrera que cursa o cursó:
- Institución en la que estudia:
- Pueblo al que pertenece:

1. ¿En qué lugar nació usted? ¿Podría usted rememorar un poco de su infancia?
2. ¿Al momento de ingresar a la educación formal usted; se sintió en algún modo excluido o discriminado, incluso reprimido por su adscripción cultural mapuche? Relátenos su experiencia.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

3. ¿La anterior situación la experimentó en todos los niveles educativos?
4. Ahora bien, en el marco de la educación superior, ¿sintió usted que lo trataban de manera "diferente" en referencia a su adscripción cultural? ¿Podría relatarnos su experiencia?
5. ¿Cuál cree usted que es la situación en la que se encuentran las instituciones de educación superior en cuanto al concepto de *interculturalidad* y el tratamiento que se le da en ellas?

Chaltumay Peñi/Lamgen

Hilvanando lo intercultural: Pensar analógicamente ante lo uno y lo diverso

Marina Ileana Martínez Romero[4] *
Raúl Pérez Verdi[5]*

Para comprender algo no hace
falta tener que vivirlo.
Ortega y Gasset

Introducción

Regularmente cuando nos enfrentamos a lo que llamamos *realidad* ésta se nos presenta como inaccesible y al mismo tiempo como *algo ya dado*. Es una primera experiencia que nos marca. Nos hacemos con ella y nos inventamos de muy diversas maneras. Construimos creencias sobre lo que suponemos que *es* y aseguramos una posición de enfrentamientos de certezas diversas, distintas, encontradas y paradójicas. Estamos en el concurso humano de líneas del pensamiento que tejen pliegues, bordes, límites, términos, separación, orillas, fronteras: estamos ante nosotros y los otros en el deslizamiento sutil de lo uno y lo diverso.

El presente trabajo intenta abrir la discusión y centrarla en el terreno intercultural y de su humana comprensión. Que no es otra cosa sino la condición de nuestra existencia y los modos desiguales en los que asumimos y elaboramos herramientas de operación en el orden de nuestras interpretaciones y acciones en el mundo histórico-social, entre unos y otros. De forma tal que nuestros enjuiciamientos sobre la realidad y las múltiples relaciones que establecemos con ella

4 Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Cesmeca.
5 Docente e investigador en la Universidad Intercultural de Chiapas, Unich, México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

siempre tienden a explicaciones y comprensiones extremas –esto es, modos universalistas o particularistas, o también reconocidas como formas unívocas y equívocas del pensamiento.

Por otro lado, sin dejar la discusión obligada sobre los planteamientos epistemológicos de las formas de conocerse que fabricamos en las dimensiones de la vida cotidiana, convengo en tejer una mirada y apuntar hacia una *ontología de la comprensión* que puede habilitarse por el posicionamiento del pensar analógico que propone Mauricio Beuchot[6] como una prudente interpretación o frónesis aristotélica. Lo cual, en su aseguramiento pragmático, sería muy útil no sólo para los trabajos de investigación que se realizan bajo los diferentes enfoques de las ciencias sociales y humanas, sino en la operatividad elemental de nuestro pensamiento para saber-se convivir "en" y "con" la diferencia y la alteridad de los otros en las dimensiones distintas y tensas que ofrece la vida misma y se las comprende como fronteras o límites ontológicos infranqueables: el misterio del otro.

Aclaro, que sin perder de vista que este poner a disposición del pensar analógico entre los posicionamientos que se dan entre los modos extremos del pensamiento, aquél, en su afán por incorporar cierta prudencia, podría correr el riesgo de asumir, a la vez, la tendencia unívoca o equívoca que intenta superar. Sin embargo, es necesario establecer la discusión siempre.

Acercando el problema

En principio, el problema de lo uno y lo diverso es ya una cuestión clásica en la filosofía. Sin embargo, el hecho de traerlo a cuento hoy cuando se está discutiendo el concepto de lo *intercultural* y la ur-

[6] El Tratado de hermenéutica analógica publicado en 1997, resultado de varios años de trabajo teórico-hermenéutico, es la obra que sintetiza la propuesta hermenéutica del filósofo mexicano Mauricio Beuchot (Torreón, Coahuila, 1950), Doctor en Filosofía por la Universidad Iberoamericana, México, con la tesis "Sobre el problema de los universales en la filosofía analítica y en la metafísica tomista" (1980). Su hermenéutica ha influido mucho —en México y en diversos países de América y Europa— en el panorama actual de la filosofía y de las humanidades, llegando a darse un joven movimiento analógico. La relevancia de su teoría hermenéutica se corrobora con los debates filosóficos que ha mantenido en los últimos años con filósofos como G. Vattimo, R. Rorty, E. Dussel, A. Cortina, y E. Trías entre otros.

gencia de conocer-se en el sentido de atreverse a la construcción de signos, significaciones y sentidos que habiliten la habitabilidad entre unos y otros, avizoro que los trazos de elucidación pueden considerarse con respecto a una ontológica si se pregunta por el modo de ser de este conocer-se en frontera; a una epistemología cuando se pretenda responder por las condiciones y los modos de ese conocer, o, bien, a una ética política cuando se pregunta por los fines y las acciones que tienen y dan sentido o valor a la actuación de los hombres en la organización social. Sin embargo, lo que pretendo no es una discusión enteramente filosófica, sin dejar de admitir que en el fondo lo es. Antes bien, mi pretensión es ver de qué manera el pensamiento analógico o —en un sentido general— icónico puede ser útil para saber conocer-se, comprender-se en la vida cotidiana, hombres y mujeres, ante la presencia extraordinaria, extraña, rara, extranjera, foránea, exótica o desconocida de nuevas y paradójicas realidades que irrumpen nuestro primer plano existencial.

Pero, ¿qué debemos de entender por pensamiento analógico o icónico? Estamos ante un intento de planteamiento hermenéutico o forma de racionalidad para comprender la realidad que no somos y que siempre nos estamos haciendo con el pensamiento mismo. En este sentido convengo en que el pensamiento analógico o racionalidad analógica, como argumenta Mauricio Beuchot: "supone el reto de buscar la mesura, la moderación o proporción, sin que ello signifique trivializar las cosas o adoptar una postura <tibia> o <aguada>".[7]

En otras palabras, establecer una racionalidad analógica o hacerse de un modo de pensar analógico es estar en la idea-imagen de límite[8] que se da entre dos realidades, dos aspectos o dos conceptos que conviven en posiciones tensas, extremas u opuestas, pero que adquiere una posición positiva en tanto que se convierte en

[7] Mauricio. Beuchot, *Universalidad e individuo. La hermenéutica analógica en la filosofía de la cultura y en las ciencias humanas*, Morelia, México, Editorial Red Utopía-Jitanjáfora, 2002, p. 13.

[8] Cfr. Eugenio Trías, "Metonimia y modernidad (réplica a Mauricio Beuchot)", en J. R. Sanabria-Mauricio Beuchot (comps), *Algunas perspectivas de la filosofía actual en México*, México, UIA, 1997, pp. 289-291.

un componente instituyente y que —de algún modo— permite la articulación de sentido, o, más bien, de proporción, entre ambas realidades en tensión.

Así pues, por ejemplo, las posiciones de pensamiento que sostienen que sólo puede haber un modelo de hombre, un modo de pensar y conocer la realidad, una cultura paradigmática, nos encontramos ante un universalismo absoluto o forma unívoca del pensamiento o posición universalista, lo cual implica una manera violenta hacia las expresiones particulares e individuales de hombres y mujeres. Asimismo, en el otro extremo de pensamiento, se conciben posiciones que se emparentan con la argumentación de que entre hombres y mujeres, su racionalidad y su cultura nada tienen en común, y que sólo existe lo diferencial en cada una de sus expresiones; nos hallamos en un relativismo también absoluto y peligroso, pues le da cabida y justificación a la destrucción de unas formas culturales por otras o a sentimientos de superioridad.

Estas expresiones de pensamiento, enteramente humanas, son comprensibles en tanto inseparables en un terreno *límite* o frontera que, más que separar o aislar en un sentido negativo pueden entramar la tarea de abrir los campos propiedades, contenidos y significaciones, en uno y otro extremo, con el cuidado o, mejor dicho, la prudencia o frónesis de integrarlos en un nuevo significado y sentido que yacía oculto, y en donde el pensamiento realiza un giro o movimiento de desocultamiento, como tal vez lo propondría Heidegger con su concepto de *Aletheia*; o, si se prefiere, este pensar prudencial sería como la verdad tensional que Paul Ricoeur localiza en la metáfora; o algo muy próximo a la síntesis de la lógica dialéctica que propone Elí de Gortari. Sin dejar de considerar que lo analógico tiene otros matices, lo cual hace, en cierto modo, sea diferente.

Entonces, ¿cuáles serían esos matices propios del pensamiento analógico que lo acercan a la metáfora, a la síntesis dialéctica, al concepto de aletheia y que —al mismo tiempo— se apropia de un terreno conveniente de combinación e integración para distender la frontera en nuestras representaciones sociales imaginarias? Es decir, la apuesta es esclarecer los rasgos y la consistencia del pensamiento analógico como herramienta de comprensibilidad.

Pensamiento o racionalidad analógica

Sostengo que lo analógico es un modo de operar o de poner en marcha el pensamiento o la racionalidad de acuerdo con la semejanza o con la proporcionalidad que vislumbra no sólo los rasgos comunes entre los objetos y las ideas sino, y sobre todo, con tendencia a la diferencia. "Esto es, se trata de una relación, una relación múltiple entre varias cosas, pero principalmente entre un modelo (paradigma, arquetipo, prototipo o estereotipo) y ciertos objetos que mantienen con él una semejanza a pesar de varias diferencias de distinto grado o intensidad que también tienen".[9]

En este sentido, las distintas opiniones y comentarios que hacemos sobre textos, contextos o acciones humanas, están movidas de acuerdo con un "ícono",[10] del cual tomamos cualidades, propiedades o relaciones que se le parecen y comparten proporcionalmente. De tal manera que ante la diversidad de opiniones, seleccionamos aquella que participa, más o menos, de ciertos atributos que reconocemos en el modelo.

Sin embargo, ¿no estamos, una vez más, ante la incesante búsqueda de la única verdad? ¿Qué es lo que está pasando allí? ¿Puede superarse esta disposición ambivalente de la comprensibilidad? O como diría Gianni Vattimo,[11] en donde señala que la hermenéutica analógica funciona porque toma en cuenta aspectos teóricos importantes, como el *equilibrio prudencial*. "Ahora bien, uno de los motivos del interés de la hermenéutica analógica de Beuchot es que sugiere una virtud en la interpretación de los textos que está metodológicamente alejada de dos actitudes extremis-

9 Cfr. M. Beuchot, *Universalidad e individuo. La hermenéutica analógica en la filosofía de la cultura y en las ciencias humanas*, Morelia, México, Editorial Red Utopía-Jitanjáfora, 2002, p. 58.

10 Para Mauricio Beuchot el ícono es precisamente un tipo de signo que se basa en alguna semejanza con lo significado, sin negar que la semejanza es múltiple y se fundamenta en alguna propiedad, sean éstas cualitativas o relacionales. *Op. Cit.*

11 Esta discusión con Mauricio Beuchot se dio el 22 de noviembre de 2004, en el Aula Magna de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; la conferencia dictada se denominó "Hermenéutica analógica o hermenéutica anagógica", y es referida por el mismo Mauricio Beuchot en su artículo "Hermenéutica y sociedad en Gianni Vattimo", en *A parte rei. Revista de Filosofía,* No. 54, noviembre de 2007.

tas, a las cuales él llama hermenéutica univocista y hermenéutica equivocista".[12]

El mismo Vattimo reconoce que la analogía ayuda a evitar la posición positivista del cientificismo como los relativismos subjetivistas. Es decir, por un lado impide el extremo del absolutismo donde se mueven las posiciones univocistas de la búsqueda de la "verdad" única y acabada, del único sentido válido y legítimo para los textos como para la comprensión de las acciones humanas o posturas universalistas; y, por el otro, las posiciones particularistas o relativistas. En este sentido Vattimo afirma que: "Beuchot, por ello, agarra bien el problema de lo interpretativo, es decir la interpretación tiene que relacionarse con un dato, pero no permanece literalmente relacionado a él".[13]

Asimismo acepta y reconoce la larga tradición filosófica que tiene el concepto de analogía y agrega que:

> La hermenéutica analógica, en la teoría de Beuchot, sería una manera de leer textos que no se propone la empresa imposible de despojar completamente y sin residuos el contenido del texto, la intención del texto y del autor, y por otro lado que no se resigna a simplemente decir lo que me interesa frente a cualquier texto. Efectivamente, es algo que se puede vincular a esta actitud analógica porque disfruta de un término, también tradicional, de la tradición, sea retórica o metafísica.[14]

Vattimo inicia una interesante discusión referente al pensamiento analógico que a mi juicio me parece central para lo que estoy trayendo a cuenta y ver de qué manera es posible superarla. "De que funciona, funciona. Si funciona, quiere decir que hay una analogía. Mi problema es que este funcionamiento de la analogía en muchos casos funciona como método hermenéutico, tiene razones que merecen ser más discutidas".[15]

---

12 Ibid. p. 22.
13 Ibid. p. 24.
14 Ibíd. pp. 2 y 25.
15 Ibíd. p. 26.

Efectivamente, la interrogante que hace Gianni Vattimo a Mauricio Beuchot sobre la hermenéutica analógica es justamente a la que me refería anteriormente: "¿es o no es así que la hermenéutica analógica asume la analogía como un método ligado a nuestra finitud, para llegar lo más cercano posible de la objetividad como si la objetividad fuera el ideal a alcanzar?".[16]

Y concluye proponiendo una salida: "¿Qué hacer, pues, con la hermenéutica analógica? Intentar darle una dimensión ontológica heideggeriana, más que un horizonte objetivista metafísico".[17]

La cuestión es, entonces, sobre su legitimidad y validez del pensamiento analógico para presentarlo como herramienta posible no sólo para los estudios en los campos de las ciencias sociales y humanas sino apuntalarlo como operatividad del pensamiento en la vida cotidiana. Sin dejar de reconocer que tiene —como se puede observar en el cuestionamiento de Gianni Vattimo— sus complicaciones. Sin embargo, acompañando un poco la salida que propone el mismo Vattimo, en tanto recurrir al concepto de aletheia —como uno de los puntos centrales de la hermenéutica ontológica de Heidegger— a manera de proceso de des-ocultamiento, es decir de un des-velamiento del ser allí, un quitar los velos que oscurece el apreciar y conocer las cosas, lo cual nos permitiría asomarnos a una ontología de la comprensión que podría ser el camino que propone a la ruta analógica.

Si esto es así, entonces es conveniente realizar un quiebre en el pensamiento para fortalecer la misma analogía:

> Así, pues Vattimo cree que la hermenéutica analógica no debía fijarse tanto en la objetividad de la interpretación, ya que eso sería como un remanente de la verdad aristotélica, como adecuación, había que ir a la verdad heideggeriana como desocultamiento. Y esa daba más oportunidad de innovación, de creatividad, de libertad. Y es verdad, hay que renunciar a una objetividad univocista, pero también es cierto que no se puede caer en el equivocismo de la interpretación; por ello hay que mantener una objetividad

[16] Ibíd. p. 28.
[17] Ibíd. p. 38.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

analógica, una noción de verdad que combine la adecuación y el desocultamiento. Esta noción podrá concretarse en un proyecto, en un proyecto práctico, a saber, social, no solamente ético, sino también político, que es lo que Vattimo señala como algo que falta a la hermenéutica analógica y que ésta debe alcanzar con urgencia, porque es donde debe interpretar la realidad para cambiarla.[18]

Conclusiones

Descubrimos que el pensar analógico, más allá de ser sólo un instrumento conceptual importante, tiene mucho que ver con la organización y operatividad del propio pensamiento en el terreno de la interpretación o comprensión de la realidad. Por consiguiente, se puede ubicar su importancia en el terreno de la investigación científica, en el escenario de la convivencia de las culturas. Es una herramienta muy conveniente para la habitabilidad con los demás.

Asimismo, como ya sabemos, la interpretación o la actividad hermenéutica del pensamiento se han debatido entre la modalidad unívoca y la modalidad equívoca, y muchas de las discusiones actuales se deben justamente a esta polarización, lo cual considero que se convierten en un callejón sin salida. Es por eso que propongo en esta mesa incorporar a la revisión crítica y pragmática la racionalidad analógica. Este pensamiento analógico como hermenéutica analógica que, con su apertura pero también con su rigor, haga salir de la polémica entre los que cierran demasiado la interpretación y los que la abren en exceso, para buscar un territorio intermedio que dé cuenta, no de manera simplista, los límites, las fronteras, orillas, pliegues del pensamiento que pueden instaurar la creación de signos, significaciones y sentidos de habitabilidad entre las diferencias y los rasgos comunes de los de aquí y los de allá, porque a fin de cuentas somos el concurso convergentes de relatos y narraciones infinitas: seres en el tiempo.

Fuentes consultadas

Berger, Peter L. y Thomas Luckmann (1999), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, p. 233.

[18] *Op. Cit*. p. 7, 2007.

Beuchot, Mauricio (2002), *Universalidad e individuo. La hermenéutica analógica en la filosofía de la cultura y en las ciencias humanas*, Morelia, México, Editorial Red utopía-Jitanjáfora, p. 228.

—— (2002), *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, México, D.F., Cuadernos del Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM.

——, Vattimo, G y Ambrosio Velasco (2006), *Hermenéutica analógica y hermenéutica débil*, México, UNAM.

—— "Hermenéutica y sociedad en Gianni Vattimo", en *A parte Rei. Revista de Filosofía*, núm. 54, noviembre de 2007.

Mardones, José María y N. Ursúa (2003), *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*, México, Ediciones Coyoacán, p. 260.

Trías, Eugenio (1997), "Metonimia y modernidad (réplica a Mauricio Beuchot)", en J. R. Sanabria y Beuchot Mauricio (comps.), *Algunas perspectivas de la filosofía actual en México*, México, UIA, pp. 289-291.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

El sendero de discusión-inclusión del conocimiento universitario e indígena en la UIEM. Experiencia como estudiante y docente

Griselda Reyes Rojo[19]

Resumen

La ponencia problematiza sobre la propia experiencia de conocimiento y reconocimiento de diversas epistemologías para explicar los fenómenos de la naturaleza y las relaciones sociales. Esta problematización parte de la plataforma como estudiante en la que me enfrenté a la valoración del conocimiento indígena con el que he convivido toda mi vida, el cual consideraba obsoleto. Después parto al análisis de problemas que experimenté como docente al armonizar, entreverar y tratar de equilibrar el conocimiento de los programas con contenidos y metodologías de traducción occidentales y el conocimiento de la cultura de mis estudiantes en la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM).

Palabras clave: Epistemologías diversas, conflicto intelectual, inclusión.

Gracias a la experiencia como estudiante de la UIEM, he podido dilucidar los retos que sostienen a las universidades con esta lógica. En-

[19] Profesora e investigadora de la Universidad Intercultural del Estado de México, UIEM. Si bien su lengua materna es el español, escribe en lenguas otomí y mazahua. e-mail: gris1386@yahoo.com.mx

tre uno de tantos, se encuentra la inclusión de los conocimientos de los pueblos originarios como un aporte pedagógico-epistemológico al conocimiento universal.

Durante el inicio de mi formación en la UIEM, el planteamiento del modelo universitario que valora lo diverso y posiciona a los pueblos originarios en el discurso global de las culturas significó una nueva percepción y postura hacía mi identidad, hacía mi pueblo y el potencial transformador de las culturas originarias para el mundo. Reconocí también que esa inclusión de los insumos cosmológicos y gnoseológicos de los pueblos implica una relación dialógica y una permanente discusión entre el paradigma neoliberal que concibe la educación como un proyecto individual y la perspectiva intercultural que pondera el proyecto educativo del estudiante con compromiso social y colectivo con arraigo en lo propio. Es oportuno dar crédito a estas posturas que generaron un cambio positivo en mi manera de percibir el conocimiento y la función social del profesional. Y, también es oportuno mirar el sendero recorrido de manera crítica y con reflexión propositiva.

En el año 2004, cuando ingresé a la Universidad Intercultural y comenzaba a acomodar el enfoque de mi Universidad en mi concepción ideológica, sucedió mi primer acercamiento a la investigación, en la temática relacionada con la celebración del día de muertos. El eje que decidí abordar fue el papel de la madre en esta celebración. Lo que realmente presenté en el foro de investigaciones celebrado en octubre de 2004, en la UIEM, fue una descripción etnográfica. Hasta ese momento no había problematizado variables y conceptos; no obstante, el haber descrito una unidad de análisis (que es la celebración de mi hogar), por medio de la labor de la madre, me condujo posteriormente a reflexionar sobre el modo en el que llegué a delimitar la descripción. Percibí que me encontraba tan cerca del escenario de investigación y por tanto no me fue sencillo definir algún problema de investigación.

El contacto con mi cultura y mi familia me parecía un mundo cotidiano y común, sin mayor complejidad. Tiempo después me di cuenta de que estaba emitiendo inconscientemente una valoración negativa sobre lo propio; incluso, recuerdo que el primer bosquejo

del trabajo fue una descripción general de la celebración del día de muertos en mi comunidad, porque pensaba que no había más que abundar ni nada especializado en ese evento. Durante las asesorías en la Universidad delimité el tema sobre el papel de la madre, poco a poco reconocí su función social en la celebración; una práctica que experimenté durante toda mi vida se desplegó en su complejidad; la socialización que la madre emite de conocimientos, significados, valores y actitudes durante todos los días que comprende el acontecimiento representa sesiones intensas en las que se interioriza la comprensión de la muerte en comunión con la vida, un acto de profunda solemnidad que da sentido a la vida cotidiana.

En este tenor, la cercanía da la ventaja de estar en contacto con el campo de investigación. Después descubrí que desde las ciencias sociales se podía explicar esas manifestaciones culturales. Durante los siguientes tres años de mi formación en la licenciatura en Lengua y Cultura, como parte del trabajo escolar y por gusto personal, realicé observaciones y breves reflexiones sobre fenómenos sociales, culturales y lingüísticos, e intenté abordarlos desde un área científica: sociología, antropología o lingüística, respectivamente. Pero lo que sucedía es que realizaba reflexiones por separado y de pronto no encontraba en todas la convergencia con la formación intercultural.

La coincidencia de estas temáticas es que el escenario de estudio es la comunidad. En este sentido, la ventaja de la licenciatura es que reúne la multidisciplinariedad y provee las herramientas para el abordaje de la investigación desde distintos enfoques; esa variedad enriquece los planteamientos y cuando se realiza en grupo agiliza los tiempos de la investigación. Ésta es una virtud y una oportunidad para la recopilación y la revitalización del acervo cultural y lingüístico, sobre todo para los casos donde el lenguaje y la cultura de las comunidades se encuentra en un proceso acelerado de desplazamiento. Sin embargo, hasta aquí seguía sin percibir cómo sería el sentido de la investigación y el conocimiento con el sentido intercultural que aporte a la diversidad cultural de la humanidad.

La interdisciplinariedad para el rescate de conocimientos cobra tintes arqueológicos, y el trabajo en una sola disciplina adopta los métodos

tradicionales para conocer la lengua y la cultura. Pero, ¿cómo hacer converger las distintas formas de conocer, las de los pueblos de los que somos originarios y el conocimiento occidental, en la investigación, vinculación y docencia? Y de esta inclusión de conocimientos, ¿cómo partir hacia la formulación de nociones y proyectos que le permitan al estudiante vislumbrar y optar por la construcción de una sociedad que valore la diversidad con la intención intercultural? ¿Cómo reconocer la cultura subalterna sin tintes de folclore? ¿Cómo hacer que ese reconocimiento y valoración implique el empoderamiento, se proyecten así imaginarios sobre la construcción de una nueva sociedad en la que la diversidad quepa, y las relaciones de poder encuentren la posibilidad de nuevas distribuciones?

He de decir que durante los cuatro años de estudio en la licenciatura no logré hilar respuestas definitivas a las interrogantes que me he planteado sobre esa articulación de las funciones sustantivas en la Universidad y las formas diversas de acceder al conocimiento. No obstante, lo que obtuve me dio la oportunidad de conocer el camino por el que podríamos encontrar algunas pistas a estas preguntas.

Al inicio de mi sexto semestre en la Universidad inicié mi servicio social en el departamento de investigación de la UIEM. Esta oportunidad me acercó a la producción del conocimiento docente y estudiantil. Lo que observé fue una variada producción de trabajos, desde estudios sobre el lenguaje, estudios antropológicos y socioeconómicos de los grupos indígenas del estado de México, materiales didácticos para la enseñanza de la lengua, reflexiones filosóficas, procesos de producción, análisis sobre legislaciones concernientes a los pueblos originarios y reflexiones sobre la UIEM. Entre ellos se puede encontrar varios trabajos especializados en las áreas del conocimiento de los profesores; sin embargo, aún no alcancé a visualizar una postura de investigación y la generación del conocimiento desde la posición intercultural.

En un momento posterior, en la realización de la tesis para obtener el grado de licenciatura, estas cuestiones se hicieron más enfáticas para el abordaje de mi tema de investigación: desde qué campo o qué postura era la pertinente para un estudio de un estudiante de la Universidad Intercultural.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Sería deshonesto presumir que aclaré mis cuestionamientos y abordé desde una óptica de vanguardia mi trabajo de tesis. En realidad, adopté una perspectiva teórica sociológica y me apoyé en la sociolingüística y la antropología para sentar mi perspectiva analítica del caso de un albergue escolar indígena en el estado de México. No dejé de anotar que la tesis tiene una intención intercultural: mostrar que el reconocimiento a la pluriculturalidad implica escuchar, atender y dialogar con la diversidad cultural, las formas de existir en el mundo y los proyectos de civilización de las etnias, que las instituciones encargadas de diseñar políticas públicas entablen un diálogo con las comunidades, procuren el reconocimiento y valoración de la identidad social distintiva.

Sin embargo, creo que este breve tránsito recorrido en la investigación y los cuestionamientos que me he planteado me han dado cosas buenas. En la función actual que desempeño como docente de la licenciatura en Lengua y Cultura de la UIEM, el panorama que observo me permite proponer en las clases la investigación como una práctica didáctica que agrupa los conocimientos que los estudiantes tienen sobre su lengua y su cultura y los conocimientos occidentales.

El caso en específico del que hablo es el de la traducción. Hasta el momento, los planteamientos metodológicos y los estudios lingüísticos sobre la traducción provienen de la reflexión occidental. Para el aprendizaje-enseñanza de un lenguaje, y para la traducción como una función escrita especializada, se requiere el análisis del código comunicativo. Es importante hacer una introspección que nos permita comprender el funcionamiento de las estructuras lingüísticas y los contextos de habla en los que se desarrolla.

En este sentido, por citar el ejemplo de la traducción, hemos partido del análisis de textos en lengua española, y de la distinción de estructuras y comportamientos del lenguaje. Esto no quiere decir que nuestro objetivo primordial sea el análisis del español, sino que con estos referentes abrir interrogantes sobre el funcionamiento de las lenguas originarias de la región de los estudiantes, y perfilarnos hacia el análisis de las estructuras de los lenguajes de los estudiantes, y las nociones de pensamiento o construcciones filosóficas para reflexionar la realidad desde la óptica de las lenguas originarias.

En una Universidad Intercultural que debe motivar y potenciar la inteligencia, la creatividad y la diversidad cultural, la investigación es una de las opciones para lograr este objetivo, aunada a otros aspectos de una formación académica, humanística y axiológica.

En este sentido, quiero referirme al aporte pedagógico y epistemológico que los estudiantes conocen de su cultura y que puede converger en comunión con el conocimiento científico que se imparte en la Universidad. Sin duda, afirmo que los pueblos originarios poseen conocimientos que en una Universidad Intercultural pueden encontrar cabida. El compaginar los conocimientos de los pueblos originarios y los conocimientos científicos provee no sólo de metodologías para hacer más integro el aprendizaje, también desarrolla la posibilidad de construir sociedades fundadas en principios que reconocen la diversidad cultural.

La investigación da la oportunidad de aportarle algo a la nación mexicana: desplegar la identidad nacional con los sentidos de las culturas y que cada una pueda manifestar su noción de sociedad. La investigación desde la lógica intercultural no es sólo una manera de interpretar la realidad, sino una plataforma para mostrar el potencial de las culturas para transformar el mundo. La investigación, por tanto, implica una gran responsabilidad con la ciencia y un compromiso ético con los pueblos y las culturas.

La interculturalidad pondera, como piedra angular, la comunión entre los conocimientos de los pueblos y los conocimientos científicos. Aquí el estudiante tiene un papel importante dado que amalgama el conocimiento de su cultura con el conocimiento científico. Es importante notar que la vinculación comunitaria es un nivel más profundo de interrelación Universidad-comunidad; en la medida que el profesor propicia la investigación que conjuga ambos saberes, vincula comunidad y Universidad en funciones como la docencia y la investigación.

Es por ello que la docencia, la investigación y la vinculación con la lógica intercultural comprometen y significa asir un reto de grandes dimensiones. La investigación permite al estudiante desplegar los conocimientos de su propia cultura y construir aportes a la cultura

universal. Esta intención puntualiza el sentido de las universidades interculturales como instituciones que no son exclusivas para indígenas, sino que son espacios semilleros donde la inteligencia indígena puede encontrar los impulsos y los ganchos para engarzarse a la par de los conocimientos científicos. Esto significa formar una nación diferente, que aprecia, valora, reconoce e incluye lo diverso en su realidad sincrónica; la cultura indígena que se actualiza y reconstruye con directrices conducidas por sus propios actores sociales.

Conclusiones

Hasta este momento el conocimiento de los pueblos originarios no se ha desarrollado a plenitud. Lo que presento es una perspectiva, un panorama posible.

La Universidad Intercultural me ha motivado al abordaje de distintos cuestionamientos de los que aún no conozco respuestas, pero dentro de estas preguntas debo decir que la interculturalidad cambió mis esquemas sobre la educación y la sociedad. La interculturalidad me permitió colocar en el centro de la educación al *ser*; es una perspectiva más humanizante que no pondera como valor principal el *hacer para tener*.

Pienso que en la medida en la que dentro de las universidades interculturales promovamos el reconocimiento de las distintas formas de ser y conocer de los pueblos, y articulemos estos insumos respetuosamente en la práctica pedagógica, podremos dar solidez al sistema de universidades interculturales, posicionar dignamente las culturas de las que provenimos, y dar un sentido humanizante a la educación. Una educación humanizante forma otra sociedad; yo creo que ello puede encauzar formas democráticas de relación, y un cambio de conciencia sobre la forma de convivir en este planeta.

Creo que la interculturalidad es una opción viable no sólo para formar y construir conocimientos, sino una plataforma para repensarnos y organizarnos como una sociedad que despliega las potencialidades de la diversidad para vivir, para conseguir lo que se expresa en otomí como *el crecer de todos*.

Fuentes consultadas

Beuchot, Mauricio (2005), *Interculturalidad y derechos humanos*, México, UNAM-Siglo XXI.

Casillas Muñoz, María de Lourdes y Laura Santini Villar (2006), *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*, México, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB)/ Secretaría de Educación Pública (SEP) (Serie Documentos).

Kymlicka, Will (1996), *Ciudadanía multicultural*, Barcelona, Paidós.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

¿Ser indígena es algo que se decide? Notas sobre la identidad de estudiantes de octavo semestre de la Universidad Intercultural del Estado de México

Norma Molina Fuentes[20]
Areli Castilla Chiu

Resumen

Desde la década pasada, lo indígena y sus problemáticas han estado en la agenda política de diferentes países, temas referentes a los derechos políticos, autonomía, educación, entre otros, se han puesto a discusión. En México, una de las acciones educativas realizadas para ampliar la oferta educativa universitaria y brindar espacios educativos a jóvenes indígenas, fue la creación de las Universidades Interculturales. Así, en el 2003, se crea la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) ubicada en San Felipe del Progreso. Uno de los objetivos de la universidad, era abrir espacios a jóvenes de procedencia indígena al nivel superior, y es en este objetivo donde surge las presentes interrogantes: ¿Quiénes son los estudiantes indígenas?, ¿qué es lo que les identifica como indígenas?; y la pregunta que para este trabajo tiene mayor relevancia: ¿Se identifican ellos como indígenas? Si es así, ¿en qué aspectos se identifican?

Palabras clave: educación intercultural, identidad, indígena, estudiante

[20] Cinvestav-die

El presente escrito se desarrolla dentro del proyecto de maestría que las autoras trabajan actualmente, por lo que es el primer acercamiento de análisis a los datos recolectados durante seis sesiones de entrevistas colectivas a 15 estudiantes de octavo semestre de la UIEM. Con el se pretende indagar, conocer y reflexionar la visión de los estudiantes sobre su sentido de pertenencia y adscripción, como parte de un pueblo indígena, y su perspectiva sobre la educación intercultural *versus* la educación que han recibido en la UIEM durante su trayectoria escolar en dicha institución de educación superior, primera escuela en su tipo del país. En la presente ponencia se desarrolla sólo la primera parte de la investigación en curso, por lo que se aborda únicamente la adscripción identitaria de los alumnos.

El propósito principal de la ponencia, como parte de una investigación de maestría en curso, ha sido desde un primer momento, ir más allá de los estudios sobre políticas educativas, es decir, conocer de viva voz la construcción y reconstrucción que hacen como estudiantes bajo un modelo educativo que fue diseñado por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB); por lo que en este caso, la reflexión tendrá como eje de análisis, indagar sobre qué es lo que lo que identifica a los alumnos como miembros, o no, de un pueblo indígena. Es importante señalar que se decidió hacer el presente trabajo con los estudiantes de último semestre porque se considera a los estudiantes como sujetos esenciales para el desarrollo y la implementación de propuestas de educación superior intercultural.

Desarrollo de las Universidades Interculturales en México

A principios del siglo XXI, entre las metas del *Programa Nacional de Educación (Pronae) 2001-2006*, se propone "lograr aumentar la matrícula de estudiantes de origen indígena a partir de 2002, de manera tal que para el 2006 su proporción en la matrícula de educación superior triplique la actual" (SEP, 2003). Con estos objetivos en el Pronae y con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), institución encargada del gran proyecto de las Universidades Interculturales (UI), se inicia la

puesta en marcha de la creación de estas universidades distribuidas en los estados de mayor presencia indígena.

Se parte de la idea de que las Universidades Interculturales, al igual que la expansión de la educación intercultural en América Latina, surgen mediante un proceso que rebasa el ámbito educativo, y que sólo se puede entender tratando de vincular diferentes aspectos sociales que propiciaron la creación de estas instituciones de educación superior (IES). Entre estos aspectos podemos mencionar la reconstitución de las democracias en diferentes países, el surgimiento de movimientos sociales protagonizados por pueblos indígenas, la revalorización mundial de la diversidad cultural, la modificación de algunas constituciones políticas reconociéndoles diferentes condiciones a la población indígena, y finalmente, la puesta en marcha de políticas públicas dirigidas a este sector de la población.

Así, las Universidades Interculturales en México son uno de los muchos proyectos de educación superior que se han creado en América Latina. Manuel Muñoz (2006) propone una clasificación para las experiencias de IES desde y para los pueblos indígenas que han surgido en América Latina. Las clasifica en dos categorías principalmente: *Ad extra* y *Ad intra*. La primera se refiere a los proyectos impulsados desde los ministerios o secretarías de educación; la segunda, *Ad intra*, se refiere a los proyectos creados o impulsados desde los mismos pueblos indígenas. En esta clasificación, las UI se incluyen en la clasificación *Ad extra*.

De acuerdo con Muñoz, las instituciones de educación bilingüe intercultural, en nuestro caso las UI, se caracterizan por tener pertinencia y calidad diferencial; su efectividad es media, y las condiciones en las que se realiza suelen ser más favorables porque se pone a disposición de este tipo de educación todo el respaldo y peso institucional del sistema de educación superior y de las IES. Las principales modalidades son cupos, becas, programas, institutos e incluso se han creado IES con esta perspectiva (Muñoz, 2006:139).

En este sentido, las Universidades Interculturales en México al ser una propuesta federal y estar diseñadas desde la CGEIB, no han otorgado la relevancia a las opiniones de diferentes actores como

son las autoridades de pueblos indígenas, la población indígena, los académicos que ahora laboran en estas UI, y los jóvenes estudiantes, opiniones que pudiesen incidir en propuestas pertinentes e integrales para la educación intercultural. Por lo que el escrito se encuentra dirigido a conocer los puntos de encuentros y desencuentros sobre la construcción de la identidad de los estudiantes en proceso de formación en una institución, que, como señala Muñoz, su surgimiento no responde por primera instancia a una construcción colectiva.

La educación superior en la población indígena

Cuando estudiamos el tema de la educación superior desde la equidad, el panorama es difícil, ya que acceder y egresar a y de la educación superior en México sigue siendo un privilegio, como refieren Noceciti y Bremer (2006) cuando indican que el porcentaje de la población Mazahua-Otomí de 18 años y más con estudios profesionales representa 4%, mientras que el total de alumnos no indígenas en educación superior representa aproximadamente 30%, datos que dejan entrever las múltiples realidades de inequidad en la educación superior. Por esta razón el estudio se centra en jóvenes que se encuentran en proceso de formación para poder ver cómo enmarcan estas cifras ya que pudiera parecer que no tienen voz.

Notas sobre la construcción de la identitaria de los alumnos de la UIEM

Hablar de la identidad es un tema del que se puede escribir libros enteros, lo cual no es nuestra intención, por lo que después de revisar diferentes posturas sobre el tema, retomaremos sólo algunas visiones que han sido de utilidad para reflexionar sobre nuestro tema de investigación, que se construye no sólo de la teoría, sino también con las visiones y reflexiones de los alumnos, sus posiciones frente a lo indígena y las posiciones que toman frente a la problemática de los pueblos originarios, término que han hecho suyo ante la carga peyorativa del concepto indígena.

Podríamos decir que los alumnos de diferentes IES del país tienen una identidad, entendida ésta según Erik Erickson (1959) como las

"diferencias esenciales que hacen a una persona distinta de otra" (Byron, 1996:292, en Malgesin y Giménez, 2000). Desde esta perspectiva general en la que la identidad es lo que hace a una persona diferente a otra, se puede decir que cada alumno entrevistado tiene su propia identidad personal. Sin embargo, cuando se habla de la identidad, no se puede aislar a los sujetos como personas unitarias, sino haciendo referencia a los *otros* sujetos con los que se identifica o no, como señalan Berger y Luckmann: "la identidad es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad" (Berger y Luckmann, 1979:217), por lo que la identidad no sólo se define de manera individual, sino con la presencia del otro y de los otros, como de igual manera señala Mead.

Si bien todos las personas tenemos una identidad, desde la perspectiva de los citados autores, cabe regresar a nuestra interrogante inicial: ¿Cómo es que alumnos, en su mayoría indígenas, construyen su identidad en una IES diseñada para este sector de la población? ¿Qué es lo que hace que se identifiquen, o no, con un pueblo originario?

Para tratar de indagar sobre la identidad desde los estudiantes de los pueblos originarios nos centraremos en la identidad étnica, concepto desarrollado, y al cual nos adscribimos, por Bartolomé (1997, 2005, 2006), quien desarrolla la diferencia entre la identidad étnica de los pueblos indígenas del país, partiendo de que sus referentes culturales no son occidentales:

> Por identidad étnica entiendo entonces a *una construcción ideológica histórica, contingente, relacional, no esencial y eventualmente variable, que manifiesta un carácter procesual y dinámico, y que requiere de referentes culturales para constituirse como tal y enfatizar su singularidad, así como demarcar los límites que la separan de otras identidades posibles*. (Bartolomé, 2006:83, cursivas del autor)

Por lo tanto la identificación de los alumnos con el pueblo mazahua representa una construcción que se encuentra en el plano de la ideología. Así, la decisión de hacer entrevistas colectivas tuvo la finalidad de hacer reflexiones conjuntas que se construyeran a partir del diálogo. Desde nuestra perspectiva "la conciencia étnica es en-

tendida como la manifestación ideológica del conjunto de las representaciones colectivas derivadas del sistema de relaciones interiores de un grupo étnico, las que se encuentran mediadas por la cultura compartida" (Bartolomé, 2006:71). Sin embargo, cuando nos referimos a la identidad étnica, frente a otros tipos de identidades, no se puede negar las relaciones de dominación, culturales y económicas que se han construido en la historia de nuestro país que, sin duda, influyen en la construcción de las identidades de los sujetos, en este caso de los alumnos de la licenciatura en Desarrollo Rural de la UIEM.

Después de haber delimitado las dimensiones de la identidad, presentamos los primeros acercamientos de reflexión sobre la construcción del posicionamiento de los estudiantes hacia sus comunidades de origen. Un primer momento es ver los elementos que desde los alumnos determinan, o no, el que se identifique con la cultura mazahua. El hecho de que sean portadores de la lengua fue de relevancia para varios de los alumnos entrevistados, entre ellos Luz:

> Luz: Yo tampoco me considero de un pueblo originario; sin embargo, yo creo que mis papás y mis abuelos sí, ¿por qué?, porque ellos sí saben hablar alguna lengua, en este caso la mazahua [...] yo creo que sí porque ya no estaría hablando lo que es la lengua; para mí la lengua es de vital importancia para ser o no ser indígena.

En este fragmento de entrevista se observa que Luz reconoce que tiene sus orígenes en el pueblo mazahua y que sus padres y abuelos son indígenas, y que hablan la lengua. Sin embargo, ella no la habla, por lo tanto ya no se considera indígena. En un sentido tajante, si pierde la lengua, pierde la pertenencia. Lo que expone Luz refleja el significado que se le asigna a la lengua, como refiere Sapir-Worf: "la lengua no es sólo un medio de comunicación, sino también un sistema 'modelante' que propone 'modelos de mundo' en ella y por medio de ella se concibe el universo de la colectividad" (Giménez, 2000:62, en Bartolomé, 2006).

Una alumna más que hace referencia a la importancia de la lengua como característica de los pueblos indígenas originarios es Blanca, quien, cuando se le entrevistó, apoyó la respuesta de su compañera Luz:

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

> Blanca: Porque igual y yo sí comparto la idea de que pueblo originario es aquél que tiene una lengua materna; en este caso sería la mazahua en mi comunidad, y a mí desde chiquita no se me inculcó hablar mazahua [...]

De igual manera, Blanca responde a la pregunta sobre la importancia de la lengua que para ella el pueblo indígena es aquel que tiene una lengua indígena, y a ella no se le motivó a hablar la lengua desde niña. Nuevamente, manifiesta ser la primera generación de su familia que ya no habla la lengua originaria, pero finalmente nos dice: "Yo sí me considero parte de un pueblo originario". Al parecer la alumna se sabe parte de un pueblo indígena aunque no sea portadora de la lengua. Esta disyuntiva entre pertenecer o no, independientemente de la lengua, se desarrolla en el segundo punto de reflexión que nos surge, ya que otros alumnos se asumen indígenas sin ser hablantes, pues saben que existen otros elementos, aparte de la lengua, que los identifica como miembros de un grupo, ya que:

> La identidad de los pueblos remite a su cultura, como un sistema de creencias, actitudes y comportamientos que le son comunicados a cada miembro de un grupo por su pertenencia a él; un modo de sentir, comprender y actuar en el mundo y en formas de vida compartidas, que se expresan en instituciones, en comportamientos regulados, artefactos, objetos artísticos, saberes transmitidos, etcétera. (Marín, 2002:34)

Este sentimiento de pertenencia a un pueblo indígena lo desarrollan más claramente varios alumnos entrevistados, entre ellos, un joven estudiante que cuando se le preguntó si se consideraba indígena, no dudó en su respuesta y contestó lo siguiente:

> Luis: Yo sí me considero una persona originaria porque, independientemente de que hable o no una lengua, soy parte de un pueblo mazahua; porque mis padres me inculcaron entenderle, aunque hablara poco, y un poco de mi persona está en ese pueblo originario […] además, comparto la riqueza cultural que tiene mi pueblo, también su historia.

Luis es uno de los alumnos que hablan poco la lengua, pero hace una afirmación ambigua, aunque relevante y es: "un poco de mi persona está en ese pueblo originario".

Siguiendo con la propuesta de Bonfil, que un individuo se considera parte de un grupo en donde es reconocido, como parte de la cultura identitaria, está la reflexión que hace Pablo:

> Pablo: Me considero originario porque compartes las vivencias con tu comunidad; al igual y no compartes la lengua, pero sí las vivencias que se van viviendo a diario; planteas nuevas propuestas dentro de las juntas que se organizan dentro de mi comunidad; la participación es esencial y mientras tú estés participando, eres parte de, aunque no hables la lengua, o la entiendas y no la hables.

Podría decirse que Pablo sabe que parte de su identificación e identidad cultural está relacionada con el pueblo mazahua, ya que sus padres sí le inculcaron la lengua, pero no al grado de hablarla. En un segundo momento, cuando se le pregunta qué comparte con ese pueblo del que se siente parte, su respuesta es "la riqueza cultural"; es decir, no sólo manifiesta que culturalmente comparte cosas, sino que también da el calificativo de *riqueza*, enalteciendo esa parte de su cultura.

Pablo se asume como indígena, aunque no hable la lengua. Su principal argumento para adscribirse como parte de un pueblo indígena son dos aspectos principalmente: uno, compartir vivencias cotidianas con los demás integrantes, y dos, tener una participación activa dentro de la comunidad. En sus palabras: "si participas en, eres parte de". Aunque Pablo no habla la lengua mazahua, es un joven que tiene una participación activa dentro de las juntas en su comunidad, es decir, es un miembro reconocido por los demás integrantes, que comparte su vida diaria con el pueblo mazahua. Respecto a este suceso Alfred Schütz, en *Fenomenología del mundo social* (1932), busca con el término *realidad social* "entender la suma total de objetos y sucesos en el mundo social cultural según son percibidos por el pensamiento de sentido común de los hombre viviendo sus vidas cotidianas entre contemporáneos y conectados en múltiples relaciones de interacción" (Lamo Espinosa, en Lucas,1999:41). Por lo que para este alumno,

la pertenencia a una comunidad indígena está relacionada con las vivencias de la vida cotidiana, más que con la lengua.

Otras de las reflexiones, que a nuestro parecer son interesantes, es la que nos dice Luisa, ya que ve su identificación con su cultura mazahua más allá del presente, es decir visualizando como es que pretende seguir su identificación con la cultura mazahua de la que se sabe portadora:

> Luisa: […] la mayor parte desde que nací he estado dentro de mi cultura y ahora que yo forme mi familia, aunque me valla a otro lugar, la voy a formar como con ese perfil. A lo mejor me voy adaptar a donde llegue, pero voy a adaptar también lo mío, o sea va a ver una adaptación y a lo mejor mezclo cosas, y si sigo en el mismo lugar, lo esencial va a seguir, por ejemplo en mi caso, yo quiero seguir ese modelo y no lo rechazo.

Lo que resulta de nuestro interés en el discurso de Luisa es la claridad que tiene sobre el hecho de que ser mazahua y tener una identidad étnica, como la describe Bartolomé, no es algo estático, sino que es dinámico, por lo que sus referentes culturales, no es que se perderán con el tiempo, si decide migrar, sino que va a ver una adaptación o mezcla, por lo que sabe que habrá otras identidades.

La identidad étnica es un tipo específico de identidad social que no excluye otras identificaciones, pero que supone la necesidad de comprender en todas las dimensiones que le otorgan su singularidad y la distingue de otras identidades posibles; sin olvidar que no es esencial, sino que depende de los contextos interactivos, es decir, por medio de la confrontación con otras identidades (Bartolomé, 2006:76).

Desde Luisa vemos una postura de reflexión ante su propio futuro, ya que sus vivencias previas le han mostrado que es necesario hacer adaptaciones a su identidad, y que posiblemente el ser alumno de la UIEM le ha permitido reflexionar sobre ésta. Así, al confrontar su identidad, con otras vivencias, reconoce su capacidad de encaminar sus conductas, y de permitirse tener una lealtad a su identidad con su pueblo originario.

Otro línea de reflexión importante que salió de las entrevistas a los jóvenes de la UIEM, fue la postura de los alumnos que se asumieron como mestizos y se separaron de una manera clara de *los otros*. Sin ahondar en el término referido, nos centraremos en el argumento que los estudiantes hacen sobre su distanciamiento con los compañeros que sí manifestaron pertenecer a un pueblo indígena. De los tres alumnos que se asumieron como mestizos, hay dos que argumentan su no pertenencia por el hecho de que no son originarios de la zona, ya que una compañera nació y vivió en el Distrito Federal, y otra vive y es originaria de Michoacán, por lo que por primera instancia no comparten un origen y una historia de la zona.

Sin embargo, Paty va más allá del origen, ya que manifiesta que aunque ahora es alumna de la UIEM y estudia la lengua mazahua, es difícil comprender la visión de los mazahua porque desde su perspectiva es otra:

> Paty: Es que cada cabeza es un mundo y vemos las cosas de acuerdo con lo que nos enseñó la tele o nos dijo un maestro o lo que aprendimos y, por ejemplo, ahora que nos han estado enseñando mazahua, nuestra visión es diferente; por ejemplo, en nuestro contexto, es difícil usar las palabras que no conozco, mmm… por ejemplo del maíz u otra palabra más extraña; en mi mundo no existe esa palabra y difícilmente voy a utilizarla porque en qué vocabulario la voy a insertar, en dónde la voy a usar, más que nada es la cosmovisión del mundo […].

La alumna reflexiona que, más allá de la lengua, hay diferencias con los compañeros que se consideran indígenas, entre ellas, la cosmovisión, por lo que difícilmente puede hacer uso, en la cotidianidad, de las palabras y el vocabulario mazahua aprendida en la UIEM. Carlos es el alumno que de igual manera no se asume como indígena; tiene la claridad de que aunque comparte el territorio, no comparte otros rasgos que identifican a sus compañeros mazahuas:

> Carlos: Pues como ya lo dijeron ellos, que por el hecho de vivir aquí somos mazahuas; pero yo no he tenido las costumbres de ellos ni hablo la lengua ni su forma de ver la vida como ellos, de pertenecer

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

> pertenezco [se refiere al espacio físico], pero no tengo esa identificación… No tengo sus costumbres; vivo aquí, pero no soy de ellos.

Carlos es un alumno que de igual manera no tiene una identificación indígena, y manifiesta que, aunque comparte el territorio, no comparte sus costumbres ni su lengua, diciendo explícitamente "no soy de ellos". Creemos pertinente no excluir la visión de los alumnos no indígenas, ya que, en confrontación con la cultura mazahua, también han reflexionado su propia identidad y su posición como alumnos en una escuela donde la mayoría de la población es indígena o tiene una identificación con la cultura mazahua. Un dato relevante que salió en las entrevistas es la discriminación que manifiestan los alumnos mestizos, por no ser indígenas, en cuanto a recursos que no se les otorga y por parte de algunos profesores.

Comentarios finales

Si bien no se incluyen todos los puntos de interés que se han desprendido de este primer momento de análisis, por ahora concluiremos estas reflexiones que se han realizado a lo largo del texto. La primera es la relevancia de la lengua originaria para considerarse indígena o no, ya que es un aspecto que conflictúa a varios alumnos cuando se autodefinen, pues asumen que, por ejemplo, sus padres sí son indígenas por hablar la lengua y ellos no por haber sido, en la mayoría de los casos, la primera generación en dejar de hablarla. Por lo tanto, si pierden la lengua, pierden la pertenencia a la identidad indígena.

Una segunda reflexión es que hay otro grupo de jóvenes que se saben parte de un pueblo indígena aunque no hablen la lengua, pues consideran que hay otros aspectos identitarios de pertenencia al grupo; no obstante que no logran manifestar cuáles son ellos, se asumen como indígenas. Con todo, gran parte de los alumnos que se autodefinen como indígenas basaron su autoadscripción en características independientes de la lengua, entre ellas: compartir una historia, identificarse culturalmente con el pueblo mazahua, ser reconocido por la comunidad en relación con su participación en la colectividad, y sentir que parte de su persona está en el pueblo mazahua. Otra reflexión importante es la presencia en el grupo de

los alumnos *mestizos* que definen a sus compañeros como *los otros*, es decir hacen una distinción de su identidad y de su sentimiento de no pertenecía a *ellos*.

Finalmente, no podemos dejar de reflexionar que el tema de la identidad implica retos no sólo para el sujeto que se construye y reconstruye en el proceso de formación profesional, con sus antecedentes de vida y de su comunidad. Sin embargo, nos preguntamos qué papel juegan las IES, en este caso, aquellas con programas que surgen para atender a la población indígena; es decir, cuál es la construcción de la identidad que generan para dicha población y cómo éstas pueden incidir en la identidad del sujeto.

Consideramos que es pertinente poder ver al estudiante en todas sus dimensiones para no encasillarlo o etiquetarlo en su sentir, en su hacer y en su ser; y así, dar cabida a una construcción que permita identificar las problemáticas sociales y culturales que configuran al estudiante. Al respecto Didou y Remedi señalan en sus resultados de investigación que los estudiantes indígenas de las instituciones visitadas no se "autoidentifican como miembros de un colectivo homogéneo; reconocen abiertamente sus diferencias internas e intereses contradictorios, en función de sus compromisos con lo indígena-grupal o con lo individual familiar, de sus identidades dominantes" (Didou y Remedi, 2009:92) lo que nos lleva a plantear la pertinencia de volcar a la identidad de los estudiantes, no sólo desde su mirada, sino de todos aquellos que se involucran en su formación y así superar la visón *ad extra* que propone Muñoz.

Fuentes consultadas

Bartolomé, Alberto (1997), *Gente de costumbres y gente de razón: Identidades étnicas en México*, México, Siglo XXI.

—— (2006), *Procesos interculturales: Antropología política del pluralismo cultural en América Latina*, México, Siglo XXI.

—— (comp.) (2005), *Visiones de la diversidad: relaciones interétnicas e identidades indígenas en el México actual*, 4 vols., México, INAH (Colección Etnografía de los Pueblos Indígenas de México; Serie Ensayos).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Berger, Peter y Thomas Luckmann (1979), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.

Didou, Sikvie y Eduardo Remedi (2009), *Los olvidados: Acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*, México, Juan Pablo Editor, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Gallart, María Antonieta y Cristina Bremer (2006), "Indígena y educación superior: algunas reflexión", en *Revista Universidades*, núm. 032, pp. 27-37.

Lucas y Murillo de la Cueva, Fernando de (1999), *Lecciones de sociología general*, Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces.

Malgesini, Graciela y Carlos Jiménez (2000), *Guía de conceptos sobre migración, racismo e interculturalidad*, Madrid, Catarata.

Marín, María Ángeles (2002), "La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismo", en *Identidad y ciudadanía*, Madrid, Narcea, pp. 21-49.

Muñoz Manuel (2006), "Educación superior y pueblos indígenas", en Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*, IESALC-UNESCO.

Secretaría de Educación Pública (SEP), *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, SEP.

Meditación en el umbral: La equidad de género como reto de la educación intercultural

María Antonieta Flores Ramos[21]*

La presente ponencia se inspira en los debates realizados en la práctica docente con el estudiantado en torno al tema "Relaciones intergenéricas", pero también se nutre del trabajo de investigación realizado para contextualizar la educación superior en Chiapas como parte de las actividades para la actualización del plan y programa de la licenciatura en lengua y cultura. Asimismo, se basa en los problemas detectados en el breve lapso en que me correspondió coordinar el Programa Institucional Tutorías dentro de la División de Procesos Sociales de la Universidad Intercultural de Chiapas. Es pues, fruto de la experiencia pero también de una reflexión meditada que se deriva del análisis y lectura de algunos documentos donde la situación de la mujer indígena se destaca por un alto grado de precariedad, sufrimiento y abandono.

Para comenzar, diré que siempre resulta difícil ubicar una ponencia sobre equidad de género en encuentros de educación superior pues, como es natural, los temas de mayor relevancia tienen que ver con la revitalización y preservación de la lengua y cultura indígena, la vinculación comunitaria, el análisis crítico de las políticas educativas y otros temas que se vinculan con la educación intercultural. No

[21] Universidad Intercultural de Chiapas, UICH.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

obstante, he optado por tratar este asunto dentro del subtema "La universidad como espacio de construcción de una nueva ciudadanía", pues considero que mientras la equidad de género no sea una realidad más que discursiva, corremos el riesgo de abogar por una especie de ciudadanía sectarista donde la mujer, y especialmente la mujer indígena, sea convocada a ejercer algunos de sus derechos (como el del voto, por ejemplo) sólo cuando así convenga a los grupos en el poder, mientras se le escatimen otros, como el derecho a la educación en nombre de la tradición o de los usos y costumbres.

Esta apreciación sobre la educación no puede ser desestimada pues diversos estudios coinciden en que los más bajos índices de rezago educativo en el país se encuentran en Chiapas. Si a ello agregamos la variable *género*, nos depararemos con datos más alarmantes. No obstante, lo que importa destacar aquí es que el atraso en la educación de la mujer indígena, receptora de los mayores porcentajes de analfabetismo, se debe no sólo a sus condiciones de marginación socioeconómica, sino a la preservación en la mentalidad de sus padres de ciertos atavismo que las conciben como seres aptos sólo para ciertas tareas (como cocinar o cortar leña) y en quien no vale la pena invertir un esfuerzo pues, a largo plazo, dependerá de un varón y terminará por contraer matrimonio, dada su condición de mujer.

Estos estereotipos prevalecen, aunque de manera más sesgada, en la sociedad mestiza. Por lo tanto, las supuestas ventajas que las estudiantes indígenas ganaran al enfrentarse a un medio mestizo urbano son sólo aparentes, pues además de las tareas académicas y/o laborales realizadas en la universidad, tendrán que cumplir con aquellas que la sociedad les asigna. Estos estereotipos, no obstante, no corresponden únicamente a un rol social históricamente asignado a la mujer, sino que muchas veces se trata de un papel asumido e inclusive fuertemente internalizado por ésta. Lo anterior pude constatarlo luego de analizar los comentarios que los alumnos, y especialmente las alumnas, externaron en sus redacciones en torno a la importancia de la mujer; es decir, se les inquirió sobre los aspectos por los cuales éstas consideran que las personas de su mismo género son imprescindibles para la sociedad de hoy.

Mediante el análisis del lenguaje en la redacción de las alumnas se percibe la adopción (tal vez inconsciente) de estereotipos ancestrales que relacionan a la mujer con el poder de la gestación y con el matrimonio sin los cuales se considera su vida incompleta, o, sencillamente, inconcebible, pues a pesar de que las estudiantes reconocían los logros de las mujeres en distintos campos (como el laboral) y defendían su derecho a la igualdad frente a los hombres, reproducían ciertos prejuicios y estereotipos atávicos que las desfavorecen, dadas las características de la realidad a la que habrán que enfrentarse. Por un lado, elogiaban la libre opción de la mujer hoy día, para elegir a su pareja y, por otro, destacaban las múltiples tareas que la mujer cumple como la realización de labores domésticas, el trabajo asalariado y la educación de sus hijos. Algunas de ellas citaron el Artículo 4º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos donde se menciona: "El varón y la mujer son iguales ante la ley. Ésta protegerá la organización y el desarrollo de la familia". No obstante, al describir la importancia de la mujer en la sociedad actual, los comentarios, en general, se centraron en dos aspectos, en el poder de gestación de la mujer y en el papel de madres y esposas que les toca desempeñar. Es decir, las alumnas hacían una valoración positiva de la mujer, siempre que ésta participara de ciertos estereotipos como el de trabajadora remunerada y doméstica además de madre-esposa, los cuales caben dentro de los diferentes tipos de cautiverios a los que la mujer se ha sometido a lo largo de la historia, en favor o en contra de su propia voluntad. Esto es, conferían valoración positiva a los estereotipos que caben dentro de los diferentes tipos de ideales femeninos en los que la mujer debe servir y vivir —con sus acciones o su cuerpo— al bienestar del otro, sin lo cual su vida se considera incompleta o carente de sentido (Lagarde, 2005).

Los textos elaborados tienen la singularidad de que sus autores son, en su mayoría, adolescentes indígenas en contacto permanente con la población mestiza de San Cristóbal de las Casas, habitantes de zonas conurbadas de esta ciudad y que, desde la infancia, han perdido contacto gradual con sus comunidades y lenguas de origen. Los comentarios de los alumnos sobre las transformaciones de la mujer

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

en la sociedad actual hicieron menos hincapié en la cuestión de la maternidad y el matrimonio, y aunque elogiaron los logros laborales que la mujer ha alcanzado, algunos lamentaron lo que, supuestamente, era inexistente en las sociedades indígenas de los años treinta. Me refiero a fenómenos como el alcoholismo, el tabaquismo y la prostitución. Los alumnos se pronunciaron —por lo menos a nivel discursivo— en favor de la equidad entre hombres y mujeres indígenas. Pero la valoración positiva de los alumnos en relación con el papel de la mujer en la sociedad actual, se atenía igualmente a dichos estereotipos de femineidad ideal en el que la mujer trabaja, procrea y se dedica con ahínco al servicio de los otros, elogiando, asimismo, la llamada "jornada invisible de la mujer" en el que ésta, además de realizar labores lucrativas (formal o informalmente), se aplica a los servicios domésticos. Ya la valoración negativa de los alumnos en torno a la mujer recaía principalmente en el alcoholismo y en la prostitución como si el primero fuera algo, exclusivamente, degradante si lo padecen las mujeres, y como si la prostitución fuera una práctica exclusiva de ésta, a la cual se ve compelida una vez que *voluntariamente* abandona la comunidad que la acoge. Estos estereotipos aplicados de forma indiscriminada y a veces injusta a "los individuos con base en su pertenencia (real o supuesta) a un grupo" desconocían, por ejemplo, que la prostitución es un fenómeno socioeconómico en cuya práctica, una vez más, las mujeres indígenas son los sectores más vulnerables. Lo anterior lo destaca el investigador Jorge Luis Cruz Burguete (2005) en un estudio realizado sobre el comercio sexual en cuatro ciudades chiapanecas. El estudio destaca el porcentaje de sexoservidoras en relación a sexoservidores y los riesgos que dichas prácticas generan, como el creciente aumento del VIH debido a la falta de una cultura de prevención. La investigación, dice el autor, "descubre" a los ojos institucionales un sector social vulnerable que requiere de atención inmediata.

En suma, el estudio enfatiza la violencia de la que están siendo presas tanto las mujeres indígenas como las mujeres centroamericanas que, en calidad de migrantes indocumentadas se encuentran como prostitutas o como explotadas sexualmente, en prácticamente todos los burdeles de las ciudades chiapanecas.

Los comentarios escritos me han servido para reflexionar en torno a la valoración de la mujer desde el punto de vista del estudiantado indígena en una sociedad mestiza que, aparentemente, las somete a relaciones intergenéricas menos inequitativas mientras le confiere a la mujer nuevas identidades. Las reflexiones revelan que, mediante el lenguaje, se percibe la segregación a que ha sido sometida la mujer, no sólo por quienes la conciben desde la otredad —los hombres—, sino por ellas mismas.

Sin embargo, estos estereotipos fuertemente arraigados en la mentalidad de las estudiantes no son gratuitos pues no se reproducen sólo en sus comunidades de origen, sino que, como lo ha señalado Héctor Islas (2005:24), un estereotipo es "una representación que asigna un conjunto más o menos estructurado de creencias a los miembros de un grupo" y "encuentra cause en los medios de comunicación de masas, y particularmente en los programas de entretenimiento de la televisión gracias a que "son fácilmente identificables por el auditorio", sin que éste realice muchos esfuerzos ni se mantenga atento por demasiado tiempo para comprenderlo (2005:25).

No obstante, como lo destaca Marcela Lagarde (2005:20), en el caso de la mujer, "vivir los estereotipos culturales es cada vez más difícil para quienes son conducidas compulsivamente a vivir existencias imprevistas debido a cambios históricos en la economía, en la sociedad, en el Estado y, en particular, en la organización sociocultural genérica. Sin duda, el papel que la mujer ha jugado dentro de la sociedad es fruto de una construcción cultural debida parcialmente a su condición biológica. No obstante, el papel de la mujer en la sociedad indígena de los años treinta tenía una razón de ser para ese momento dado y, sencillamente, era una forma viable de vida, pues todavía en los años sesenta, el trato de las mujeres de Chenalhó con extraños era casi nulo y una relación más próxima era sólo posible mediante el matrimonio (Calixta Guiteras, 1986). Lo anterior sin contar las barreras lingüísticas existentes visto que sólo unas cuantas personas de este lugar hablaban español al punto de mantener una conversación con un hispanohablante. No obstante, hoy en día, sería perverso mantener en un aislamiento geográfico

y lingüístico a las mujeres indígenas siendo que la realidad a la que se enfrentarán no se restringe al ámbito de su comunidad ni se desenvolverán exclusivamente en su lengua materna. Lo anterior es evidente en contextos como el estado de Chiapas donde los desplazamientos poblacionales, la migración, el desempleo y la pobreza han ocasionado la desintegración familiar de lo que, convencionalmente, se conoce por comunidad indígena rural. En toda esta oleada de cambios que se han sucedido en aproximadamente los últimos cuarenta años, la población más vulnerable ha sido la mujer indígena, pues ésta se ha visto sometida a una triple discriminación "generada en tres formas de adscripciones sociales y culturales": es *discriminación genérica* porque se trata de mujeres que, en un mundo patriarcal, comparten esta opresión con todas las mujeres; es *clasista* porque las indígenas pertenecen, en su mayoría, a las clases explotadas y comparten la opresión de clases con todos los explotados; es étnica porque las indígenas pertenecen a las llamadas "minorías étnicas" y con los hombres de sus grupos padecen este tipo de opresión (Lagarde, 2005:108).

Una vez analizado este fenómeno no podemos seguir abogando por una educación intercultural en que se preserven todos los valores y rasgos culturales de la sociedad indígena en nombre del respeto a las diferencias, pues los valores culturales, como las sociedades indígenas, no son ahistóricos, ni tienen valor en sí mismos por el hecho de ser construcciones culturales. De tal modo como afirma Alain Tourraine (1999):

> Aquellos a quienes el respeto a las diferencias culturales lleva a defender costumbres (como la ablación del clítoris) o reglas de derecho que marcan en el cuerpo y el comportamiento de la mujer su sumisión, no defienden una sociedad multiculturalista basada en la libertad de elección; encierran a las mujeres en el discurso dominante de la sociedad y las costumbres.

Sería bueno comenzar eliminando los matices de la discriminación en los documentos oficiales donde se omite a la mujer, sea por economía del lenguaje o por el empleo de hábitos gramaticales, donde se usa al género masculino como presunto genérico, o bien, elimi-

nando la idea de que la discriminación se restringe a las distinciones ocasionadas por la clase social o la adscripción étnica. Por ejemplo, si analizamos el Documento Base para el Proyecto de Universidades Interculturales, percibiremos que lo que aquí se entiende por discriminación generalmente se restringe a la distinción ocasionada por el origen étnico y las condiciones socioeconómicas de los "grupos indígenas" y, raramente plantea la superación de lo que Lagarde considera "el antagonismo histórico más profundo de los seres humanos: el extrañamiento genérico" (2005:786). De tal modo que la CGEIB (2005) propone en el quinto de sus postulados:

> Recoger aportes del conocimiento, del saber y de los valores propios de todas las culturas, acciones que se orienten a salvar obstáculos para la acción intercultural de todos los mexicanos, tales como el racismo y la discriminación. Estos obstáculos sólo podrán combatirse con el desarrollo de un trabajo conjunto que tienda a disipar actitudes discriminatorias y de trato desigual a los miembros de las diferentes etnias del país.

Por otro lado, en el documento del *Modelo Educativo*[22] se afirma que "la misión de la Universidad Intercultural es formar profesionales e intelectuales de diversos orígenes y culturas, comprometidos con sus comunidades, pueblos y regiones. Lo anterior se justifica porque "el participio o adjetivo que se emplea por regla es el masculino". A lo cual una posible solución sería: formar profesionales e intelectuales de diversos orígenes y culturas, comprometidos y comprometidas con sus comunidades.

Es posible atenuar estos hábitos discriminatorios usando con más cuidado el lenguaje, no así desarraigar la inequidad de género de la mentalidad humana, pues esto no se logra por simple decreto. Sin embargo diré —parafraseando a Rosario Castellanos— que debe de haber otro modo de ser humano y libre que no se llame Safo ni Mesalina ni María Egipciaca, y yo agregaría: debe de haber otro modo de ser humana y libre que no se llame frontera norte ni educación machista, pues la libertad de las mujeres es un elemento

[22] Nota del editor: La autora se refiere al material que fue publicado en 2006, por la CGEIB-SEP, con el título *Universidad Intercultural. Modelo educativo*.

central en la construcción de una sociedad multicultural, "porque garantiza a la vez la igualdad de oportunidades profesionales y económicas entre hombres y mujeres, así como la puesta en vigor de los mismos derechos humanos fundamentales" (Tourraine, 1999). La equidad de género representa, por lo tanto, uno de los retos inaplazables de cualquier proyecto educativo, pues de lo contrario estaremos creando una especie de ciudadanía segregacionista, en el que ciertos valores como el respeto y la tolerancia estarán condicionados a la condición sexual de la persona. El papel de la mujer indígena, por otro lado, se verá agravado por antiguos y nuevas formas de opresión, como la doble jornada de trabajo, la continua entrega al servicio del otro y la procreación como único sentido de su existencia y, algo que la cultura occidental no ha podido erradicar a pesar de reivindicar la liberación de la mujer, es decir, su transformación en mercancía. Muchas gracias.

"Meditación en el umbral" de Rosario Castellanos
No, no es la solución tirase bajo un tren como la Ana de Tolstoy
ni apurar el arsénico de Madam Bovary
ni aguardar en los páramos de Ávila la vista
del ángel con venablo
antes de liarse el manto a la cabeza
y comenzar a actuar.
Ni concluir las leyes geométricas contando
las vigas de la celda de castigo
como lo hizo Sor Juana. No es la solución
escribir, mientras llegan las visitas,
en la sala de estar de la familia Austen
ni encerrarse en el ático
de alguna residencia de la Nueva Inglaterra
y soñar con la biblia de los Dickinson,
debajo de una almohada, de soltera.
Debe de haber otro modo que no se llame Safo
ni Mesalina ni María Egipciaca
ni Magdalena ni Clemencia Isaura.
Otro modo de ser humano y libre
otro modo de ser.

Fuentes consultadas

Burguete Cal y Mayor, Aracely y Circe Romero Medina, *Diagnóstico de la discriminación en el estado de Chiapas*, México, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred) / Red de Investigadores en Gobiernos Locales (IGLOM), 2008.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, México, Trillas, 1983.

Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, CGEIB, *Documento base Proyecto Universidad Intercultural*, México, CGEIB, 2005.

Cruz Burguete, Jorge Luis, *Acerca del comercio sexual en Chiapas*, México Conapred, 2005.

Fe, Marina (coord.), *Otramente: Lectura y escritura feministas*, México, Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG)/ Facultad de Filosofía y Letras UNAM/ Fondo de Cultura Económica (FCE), 1999.

Guiteras Holmes, Calixta, *Los peligros del alma: visión del mundo de un tzotzil*, 2ª. ed., México, FCE, 1986.

Islas Azaïs, Héctor, *Lenguaje y discriminación*, México, Conapred, 2005 (Cuadernos de la igualdad, 4).

Lagarde y de los Ríos, Marcela, *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas,* México, UNAM/ PUEG/ Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, 2005.

Lamas Marta (comp.), *La construcción cultural de la diferencia sexual,* México, Miguel Ángel Porrúa/ PUEG, 2003.

Pozas, Ricardo, *Juan Pérez Jolote,* 3ª. ed., México, FCE, 1959.

Rodríguez Zepeda, Jesús, ¿Qué es la discriminación y cómo combatirla?, México, Conapred, 2004 (Cuadernos de la igualdad, 2).

Tourraine, Alain, ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes, México, FCE, 1999.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Educación intercultural y género

Alicia Díaz Ramírez[23]
Emmanuel Vázquez Sánchez
Esaú David Llergo Martínez

Resumen

Empezaremos definiendo, en nuestras propias palabras, qué es la cultura: es el ser, hacer y pensar de nuestras comunidades; es la aceptación de una gran diversidad de pensamientos en un marco de respeto. Con esto no pretendemos decir que es adoptar todo lo que otra cultura practica, pero sí reconocer que es parte de su vida y de nuestro entorno.

La educación intercultural es una alternativa que tiene como propósito buscar las estrategias para el desarrollo de las comunidades rurales; busca la formación de profesionistas intelectuales comprometidos que estén dispuestos a participar en conjunto con la comunidad, construyendo vínculos que permitan la organización para el trabajo colaborativo. Este modelo permite la aceptación de la diversidad cultural que nuestro país tiene, en la cual se refleja el respeto, la aceptación, el valor de las culturas, y las diferentes formas de pensar y actuar.

[23] Estudiantes de la licenciatura en Desarrollo Rural Sustentable. Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, UIET, México.

La educación intercultural tiene como propósito que las comunidades sean sujetos de su propio desarrollo, que sean los actores de su crecimiento intelectual, espiritual y material. Sabiendo que un marco cultural seguro es una necesidad para dar significado y orientación a la elección de nuestra forma de vivir, es necesaria la comprensión de uno mismo en el enfoque de cómo es la cultura. Por lo tanto, es necesario que como sujetos seamos capaces de manejar las diferencias culturales de tal manera que se perciba una interacción como exitosa. Reconociendo la diversidad cultural, enriqueciendo los vínculos y espacios en donde se construye el conocimiento, saber y hacer para engrandecer nuestros pueblos.

Palabras clave: interculturalidad, intercambio, vinculación, perspectiva de género

Propósitos

Reflexionar el enfoque educativo de la interculturalidad como un espacio de construcción de una nueva ciudadanía latinoamericana, en el espacio de la universidad intercultural.

La universidad como espacio de construcción de una nueva ciudadanía latinoamericana. ¿Ciudadanías étnicas y/o ciudadanías interculturales?

La formación profesional de cada individuo depende del espacio, ámbito y contexto donde se realice; mediante ello, se forjan carácter y actitudes que se hacen visibles en la sociedad. Por lo que la universidad intercultural, desde nuestra perspectiva es vista como un espacio de construcción de ciudadanos con ética y humildad profesional; es decir, ponerse a la altura de los actores comunitarios, donde los principios y valores se ven reflejados a partir de la atención de la población. Por ende, "la educación intercultural es entendida como el conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la existencia de diversas ópticas culturales y de intervenir en procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural". (Rodríguez Sánchez *et al.*, 2006). De aquí nace una nueva forma de ver a los actores de las comunidades que con el pasar

del tiempo han sabido alimentarse, organizarse y demás, aun no teniendo un grado de estudio. En este contexto, "la interculturalidad surge como expresión articuladora del reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y lingüística con los procesos históricos de cada región del mundo" (Ahuja *et al.*, 2004).

Por otro lado, la actual política educativa del país establece que la educación en y para la diversidad no es sólo para los pueblos indígenas, sino para todos los habitantes del territorio mexicano; su enfoque es intercultural para todos e intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país e influye en los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional (SEN). Para instrumentar esta política, el gobierno de la República creó, en enero de 2001, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (Ahuja *et al.*, 2004)

Si bien, en un comienzo la educación intercultural se formuló exclusivamente para los pueblos indígenas, hoy sabemos que no debe ser sólo para ellos. Si se quiere combatir la discriminación, tenemos que hacer educación intercultural no sólo con los sectores discriminados, sino también con los diferentes grupos sociales. (Rodríguez, 2004). Con base en esto, podemos mencionar que la interculturalidad en la Universidad queda en una población determinada, formándose en esos ámbitos jóvenes influenciados en la interculturalidad, mientras que en otras instituciones educativas se encuentran sin el enfoque intercultural.

Análisis del contexto

Es una realidad que a partir del nacimiento de las clases sociales se impuso quienes podían acceder a una *educación de calidad*; entonces se pensaba en formar profesionales que se desarrollaran en el campo de la ciencia para buscar el *progreso* de las ciudades; en construir grandes maquinarias o emplear inventos tecnológico-científicos. En otras palabras, se siguió un modelo de crecimiento impuesto por países desarrollados (Occidente), sin resolver la marginación y la pobreza de la población que vive en el campo continúe, sin considerar que son parte de nuestra familia, de nuestra gente y de nuestra cultura.

A partir de la necesidad de que nuestras comunidades logren un *desarrollo integral* y que podamos conservar lo que por años ha sido nuestro sustento, aparece un nuevo modelo educativo: la educación intercultural, que es otra forma de ver a nuestras comunidades, ahora como sujetos y ya no como objetos.

En relación con otras comunidades, la Universidad es una comunidad pluricultural, por lo que el verdadero reto de la práctica intercultural es la relación en la escuela entre las culturas que la constituyen, y establecer un ámbito de plena interacción entre todas (Medina *et al.*, 2005).

Es aquí donde este modelo permite espacio para todos; es decir, no hay distinción, no hay discriminación; dicho espacio permite compartir y expresar las experiencias que se han vivido para construir el conocimiento; es donde se valora y se da el respeto a la diversidad cultural; donde mujer y hombre somos uno, ninguno es más grande que el otro. Estos valores son los que enmarcan la diferencia con relación a una universidad tradicional. Con esto no pretendemos decir que la educación tradicional sea mala, ¡no!, también aporta conocimientos. Si fuera mala hoy no tendríamos ese avance científico, pero la realidad es que hemos seguido o se ha seguido modelos o ideas del *desarrollo* impuestos por países que han puesto los ojos en la producción como la llave de la prosperidad sin ver quiénes sufren el mal uso de la explotación de los recursos naturales.

Retomamos el papel del modelo intercultural. En diálogo abierto con un alumno de la UIET, preguntamos si el modelo intercultural tiene futuro, a lo que respondió: "Sí, porque en nuestras comunidades hay mucho qué hacer y las herramientas y conocimientos que se construyen en el aula de clases son indispensables para que sean dadas a nuestra gente, y ellos también sean los sujetos para el desarrollo de su propia comunidad o región". En otras palabras son ellos mismos, los miembros de las comunidades quienes construirán el conocimiento por medio de la experiencia y sumada a nuestro conocimiento, el cual se construye ahora de manera integral y multidisciplinaria.

Por lo tanto, queda claro que el modelo intercultural busca la integración de los conocimientos (holístico), la participación, el trabajo

colectivo, donde todos participemos; que el alumno realice el papel de quien enseña, el facilitador sea quien aprenda y viceversa; se reconoce que todos somos inteligentes y es a partir de la intervención de todos como se construye el conocimiento. Es necesario rescatar que uno de los grandes objetivos de la Universidad Intercultural en este caso del estado de Tabasco es *saber y hacer para engrandecer a nuestros pueblos*. Tenemos una gran responsabilidad como alumnos y próximos profesionistas intelectuales de ser instrumentos y proporcionar herramientas a nuestras comunidades, para la búsqueda de estrategias de un crecimiento integral, es decir, tanto económico (producción, uso de los recursos naturales), social (salud, educación, etcétera) como ambiental (uso equilibrado en el enfoque de la sustentabilidad).

El género en la interculturalidad

La manera en que se relacionan hombres y mujeres en torno a la interculturalidad depende de cómo se establecen diálogos y vínculos de comunicación entre unos y otras. En este caso, el papel que tiene el género en la interculturalidad es el de formación de relaciones de comunicación entre hombres y mujeres, abriendo espacios de convivencia, y compartiendo ideas y experiencias. No obstante, relacionarse con perspectivas de género es pensar que tanto hombres y mujeres somos iguales ante la ley, por consiguiente nos lleva a establecer diálogos en los que se puede compartir ideas y al mismo tiempo ser respetados y respetadas, sin discriminación de género; es decir, aceptar lo que el otro opina sin importar quien lo diga. Por lo tanto, lo intercultural permite formar una nueva perspectiva de relación, formas de trabajo, respeto a la opinión y decisión, ya que cada individuo actúa y piensa de manera diferente al resto de las personas. Esta forma de ser y de pensar nos permite vernos como uno solo para ver por el desarrollo de nuestras comunidades.

Importancia de la educación intercultural como modelo educativo

En la actualidad estamos rodeados de universidades que brindan a los estudiantes la posibilidad de adquirir una mejor vida, y de mejo-

rar sólo económicamente, pero que aleja a los jóvenes de sus comunidades, e incluso los hace vulnerable al adoptar comportamientos diferentes o contrarios a su propia cultura. Todo esto, aunado al desarrollo, hace más compleja la idea, ya que se llega a creer que para estar a la altura de otros países se debe tener o estar en las mismas condiciones; es decir, se debe contar con la misma infraestructura: tener grandes industrias que cuenten con tecnología de vanguardia, aunque para ello hallamos sido víctimas. Si analizamos la historia, nos daremos cuenta de que algunos países tienen el poder económico o una buena economía gracias a los países que les han proporcionado materias primas: minerales, árboles, suelo, petróleo, etcétera, las cuales regresan al país de origen transformadas en otros productos, y a un precio mucho mayor. Estos países proveedores buscan alcanzar el mismo nivel de crecimiento, y una manera podría ser las carreras que se encuentran en estas universidades.

Conclusión

Consideramos que las universidades interculturales pueden ofrecer una nueva perspectiva para la educación, buscando alternativas para el llamado *desarrollo*, ya que uno de los puntos primordiales es la interacción de jóvenes de diferentes lugares o regiones. Además, imparte una educación que toma en cuenta los valores comunitarios, tales como la lengua materna, las tradiciones y las costumbres, aspectos que identifican a la comunidad o región. Por otro lado, lo que más nos ha gustado, y decimos esto porque formamos parte de la primera generación de UIET, es que forma profesionistas intelectuales capaces de desarrollar competencias; toma en cuenta la participación de los habitantes de la comunidad en la elaboración de proyectos autogestivos, que lograrán que muchas de las problemáticas de sus regiones sean minimizadas o posiblemente resueltas, buscando que el beneficio sea para toda la comunidad. Asimismo, en las universidades interculturales se elaboran prácticas en las que el facilitador, con sus conocimientos y los de los alumnos, construyen diferentes técnicas de aprendizaje. Consideramos que la educación intercultural tiene gran importancia y tendría que tomarse

como modelo educativo para el crecimiento de las comunidades y el sustento de las futuras generaciones.

La educación intercultural coadyuvará al logro de un país unido en la diversidad, con una visión pluralista, democrática e incluyente, pues favorece los sistemas plurales de pensamiento al comprender que enriquecen nuestras posibilidades, y a partir de las cuales pueden construirse distintos procesos y prácticas pedagógicas que busquen potenciar en todo momento el desarrollo integral y armónico de los individuos, en tanto promueven, profundamente, el derecho a ser diferente.

Fuentes consultadas

Ahuja Sánchez Raquel *et al.* (2004), *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*, México, CGEIB.

Moradillo, Fabián y Socorro Aragón (2006), *Adolescentes, inmigración e interculturalidad*, Madrid, CCS.

Rodríguez, Miguel Ángel (2004), *Foro de educación, ciudadanía e interculturalidad*, México, CGEIB.

Medina Rivilla, Antonio, *et al.* (2005), *Interculturalidad, formación del profesorado y educación*, Madrid, Pearson Educación.

Rodríguez Sánchez, Beatriz *et al.* (2006), *Llamada al pueblo. Desarrollo de la educación intercultural para el fortalecimiento de la lengua e identidad* ñuhu*: informe general del proyecto*, México, CGEIB.

La vinculación conduce a la recuperación de la cosmovisión indígena

Nicéforo García Méndez[24] *

Resumen

Wa kin kaachikininkan qalhiqoy tipalhuwa xtakatsinkan, xkilhtsukutkan chu xtalismaninkan nema ka,masiynikanit ayminchta kilhtamakú. Kum lanchiyu lapekua anan chu katuwa talqpalimaqolh, nachuna talaqpalima uyma takatsinin, wachanchu xlakaskinka chu xlilat natalqmaxtuy chu nata kamatliwaqlha tima kinkilhtsukut chu kintalakapastaknikan nema matliwaqlhqoy wantiku lilamaw kakilhtamakú. Wa chanchu lu xlakaskinka xlitalaqlakatsuwit chu xlitaqalhskininat anta taniku lawilaqolhku uyma takatsin chu wa xlitaqalhkinat wantiku linqoya kilhtamaku xpalakata wa xa tiku tlaq katsiqoy lakuntla xwi latamat chu taqastakyawan xalak maqan.

Na lay uyma taputsanat wampi noma natatlaway:

- Xaliqalhtawa kilatamatkan
- Natamaqtanuy tani liskujmaqoka
- Xlitaqalhchuwinat
- Natamamakxtuminan kpulataman
- Xlitaqalhskininat laqqolon

[24] Estudiante de la licenciatura en Lengua y Cultura, séptimo semestre en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, UIEP, México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

- Natakamamakxtumiy aqatunu kaachikinin
- Xalimasiyut qatunu chu tipalhuwa takatsinin
- Natalqtsoqwilitilay kkapsnat
- Nataliaqwan tani katuwa masiyakan
- Natatlaway tani tlan natalimasiyu

Chuna nchu nuyma tlan na lay taskujut wampi namaqtaynaqoy kaachikinin, mapaqsinanin, tiku qalhiqoy xtamakxtumitkan chu amaqapitsinin lataminin.

Nuestros pueblos y comunidades indígenas cuentan con amplia gama de conocimientos que constituyen y refuerzan sus tradiciones, costumbres, y valores culturales. Estos elementos característicos de los pueblos han permanecido desde tiempos remotos hasta la actualidad. Sin embargo, han sido rechazados e ignorados ante las nuevas ideologías que van surgiendo a partir de otras culturas. Por ello es necesario y urgente recuperar y revitalizar las percepciones o cosmovisiones que se tienen con respecto a los diferentes fenómenos que se viven en la realidad.

Para tal fin es muy importante y enriquecedor el acercamiento constante y continuo, pero sobre todo el diálogo con el interior de la comunidad, porque es ahí donde se encuentra plasmado el conjunto de creencias, valores y conocimientos que regulan a las sociedades indígenas.

Por ello se deben aplicar las siguientes estrategias metodológicas que permitan recabar y reconstruir dichos saberes en su sentido amplio, los cuales forman parte de la actividad de vinculación.

- Estudio retrospectivo de la experiencia propia o historia de vida.
- Observación participante.
- Historia oral.
- Asamblea general comunitaria.
- Consulta de consejo de ancianos.
- Encuentro de comunidades indígenas.
- Espacios de expresiones y manifestaciones culturales.
- Registro de la información.

- Difusión a través de los medios de comunicación.
- Producción de materiales de didácticos.

Todo esto puede ser posible con el apoyo de las comunidades indígenas, las autoridades locales, las organizaciones no gubernamentales y todos aquellos que integran la sociedad indígena.

Palabras clave: cosmovisión indígena, vinculación comunitaria, conocimientos ancestrales, valores culturales

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) reconoce y ha establecido —en el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)— la existencia de los pueblos indígenas. Los autores Carlos y Emiliano Zolla afirman que "un poco más de 300 millones de indígenas habitan en el mundo (cinco mil pueblos asentados en 70 países), de los cuales entre 40 y 60 millones residen en América". Esto significa que personas indígenas como nosotros tienen presencia y libertad de expresión en cualquier parte del mundo con respecto a los diferentes elementos que constituyen nuestra cultura.

No se tiene los datos precisos para afirmar la cantidad de población indígena que hay en el continente americano, pero se estima que en nuestro país, de acuerdo con los investigadores del Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2002) hay alrededor de 12,403,000 personas indígenas, por lo que es un orgullo pertenecer a un grupo étnico que ha atravesado momentos y situaciones muy difíciles desde tiempos de la Conquista.

Hasta el momento se ha hablado sobre el número de indígenas que habitan en el mundo y en México, pero al respecto se abre una interrogante: ¿a qué se hace referencia, a lo indígena o a la comunidad indígena?

Floriberto Díaz Gómez, líder y pensador mixe citado por los autores Carlos y Emiliano Zolla (2004) en su libro *Los pueblos indígenas de México: 100 preguntas,* responde: "No se entiende una comunidad indígena solamente como un conjunto de casas con personas, sino de personas con historia, pasado, presente y futuro, que no sólo se

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

pueden definir concretamente, físicamente, sino también espiritualmente en relación con la Naturaleza toda".

En efecto, nosotros como indígenas tenemos ciertas características muy particulares que nos permiten darle sentido a la vida, tomando como base las cuestiones históricas que sobrevivieron con nuestros antepasados; conocimientos, ideologías, lengua y otros elementos culturales que nos han transmitido mediante la historia oral. A continuación, el mismo autor nos señala algunos elementos que constituye una comunidad indígena.

- Un espacio territorial, demarcado y definido por la posesión.
- Una historia común que circula de boca en boca y de una generación a otra.
- Una variante de la lengua del pueblo, a partir de la cual identificamos nuestro idioma común.
- Una organización que define lo político, cultural, social, civil, económico y religioso.
- Un sistema comunitario de procuración y administración de justicia.

Dicho lo anterior, podemos entender que dentro de una comunidad indígena hay elementos compartidos —mediante la oralidad— de un tiempo determinado a otro, así como algunos aspectos que definen nuestra propia identidad como parte integrante de un grupo étnico; por ejemplo, la forma de organización social y la manera de resolver los conflictos a partir de la aplicación de la costumbre, con lo cual se resuelve un problema sin recurrir a la cárcel, sino a la concientización.

Como ya se ha mencionado antes, en el mundo indígena se le da mucha importancia a la espiritualidad para encontrar y darle sentido a los fenómenos de la Naturaleza. En nuestras comunidades, por ejemplo, la gente mayor menciona el caso de la tierra a la que no sólo se considera como un espacio geográfico o territorial, sino que respetuosamente se le llama *madre*, puesto que gracias a ella podemos producir y obtener el alimento que todo ser humano necesita para sobrevivir; también se puede resolver o responder las necesidades de

salud bajo el enfoque o modelo de la medicina tradicional, que se practica desde tiempos ancestrales hasta nuestros días. Por ultimo, después de nuestra muerte, formamos parte de la tierra porque es ahí donde vamos a descansar; con el paso del tiempo, nuestro cuerpo se convierte en tierra; de ahí la palabra Totonaca *tiyat-liwa* o *tierra-carne*, que hace referencia a que nuestra carne es o será tierra. Aquí se refleja la relación del hombre con la Naturaleza (cosmovisión).

Con este panorama se pretende conocer lo fundamental para abordar el tema de la recuperación de los conocimientos y saberes ancestrales. Por ello se ha mencionado mucho a la comunidad indígena y los elementos que la constituyen, porque es el corazón de la cosmovisión indígena; es decir, ahí se vive y se encuentra plasmado toda la concepción del hombre sobre ciertos fenómenos que le permiten encontrar el sentido acerca de su existencia. Pero, ¿qué se entiende por cosmovisión indígena? Ésta es otra interrogante que aquí se plantea y por ello, como señalan los autores Carlos y Emiliano Zolla (2004), "a menudo los textos antropológicos, etnográficos e históricos utilizan el término 'cosmovisión' para referirse al conjunto de creencias, valores y sistemas de conocimientos que articulan la vida social de los grupos indígenas".

Estudio retrospectivo de la experiencia propia o historia de vida

En relación con esta definición, yo pienso que en un grupo social siempre va ver interacción, respeto, confianza, etcétera, para relacionarse y compartir los sistemas de conocimientos con los demás, pero también las formas de conducta. Ya se ha mencionado que, como pueblos originarios, tenemos una gran diversidad cultural. Algunas tradiciones y costumbres de esos pueblos están en constante uso, por lo que están vivas mientras que otras sólo se han quedado en la memoria de las personas adultas, y los jóvenes las desconocen o las ignoran debido a diversos factores: migración y globalización, por mencionar algunos. Ante esta situación, a continuación se plantean algunas estrategias para que dichos conocimientos sean transmitidos de una generación a otra y posteriormente sirva como el tronco de las demás investigaciones que se vayan haciendo.

Con base en los que llegamos en una de las sesiones en la materia de Pedagogía para la Educación Intercultural, en el sexto semestre de la licenciatura en Lengua y Cultura, puede ser aplicado este método, el cual consiste en que el sujeto reconstruye su vivencia del pasado mediante un estudio sobre las experiencias y conocimientos que tuvieron desde que empezó a interactuar con sus padres; que haga un registro acerca de las tradiciones y costumbres que practicaba su familia, así como la forma en que fue educado, ya que eso es parte de la educación informal que recibieron nuestros abuelos. Es importante señalar que para educar a los hijos se retoman algunas formas de conducta para respetar a la Naturaleza principalmente al trueno.

Observación participante

Ésta es una técnica donde el investigador se pone en contacto con el fenómeno que quiere investigar y con la gente indicada. Una vez que ha terminado de recopilarla, analiza la información. En la observación participante, el investigador u observador estará en contacto; por ejemplo, donde se lleve a cabo algún ritual relacionado con la madre tierra: al levantar la tierra para curar a un enfermo; al pedirle permiso para sembrar maíz o cortar un árbol, etcétera. Esta técnica será de mayor utilidad porque mediante ella el investigador se enriquece más al participar como parte del grupo de trabajo, y puede preguntar en qué consiste o qué significado tiene cada actividad que se realice, y podrá anotar los puntos más importantes que observe.

En nuestras comunidades se realiza infinidad de actividades culturales principalmente religiosas (mayordomía, danzas, santa cruz), así como actividades agrícolas en las que se llevan a cabo rituales antes de cada sembradío, principalmente en la producción del maíz. En estos campos de incidencia se puede rescatar muchas cosas que responden a las razones de producción dentro de esta actividad.

Historia oral

Mediante esta técnica la información que se obtiene es muy enriquecedora porque intervienen personas mayores que conocen

bien las costumbres, las tradiciones, las historias regionales y a todo aquello que constituye su cultura. Por lo regular son mujeres y hombres de edad avanzada. Al momento de ir haciendo las entrevistas, se puede ir anotando los comentarios para que la información quede registrada.

Asamblea general comunitaria

La asamblea comunitaria, como señala Navarrete Linares (2008), "han cobrado creciente importancia en muchas comunidades en los últimos años y donde se discuten y deciden los asuntos de la comunidad". Al hablar de los asuntos de la comunidad, de alguna manera también se está refiriendo a lo que hemos venido hablando sobre la cosmovisión dentro del mundo indígena. El papel de la asamblea comunitaria es conservar y proteger los conocimientos tradicionales, y es por ello que mediante esta organización se puede, por una parte, obtener apoyo para realizar proyectos que permitan revitalizar los aspectos culturales y principalmente las cuestiones de la cosmovisión.

Consulta de consejo de ancianos

En muchas comunidades el consejo de ancianos, o de principales, tiene una autoridad suprema. Por lo general, está integrado por las personas, casi exclusivamente varones, que han ocupado los cargos más elevados del sistema de cargos, por lo que suelen ser de edad avanzada y tienen un gran prestigio en la comunidad (Navarrete Linares, 2008).

Efectivamente, en las comunidades indígenas existe un grupo de personas encargadas de orientar y controlar las formas de vida de las personas de menor edad. Esta organización existe desde la época prehispánica, y en lengua Náhuatl se le conoce como Huehuetlatolli, *palabra del viejo*. En fin, el consejo de ancianos tiene un papel muy importante en cuanto a la conservación de los conocimientos comunitarios. Una experiencia que tuve cuando yo era estudiante en la preparatoria, es que en esa escuela se pretendía rescatar los saberes comunitarios a partir de las pláticas que nos daba el consejo

de ancianos de las diferentes comunidades del municipio de Huehuetla, Puebla. En estas pláticas se trataban temas como el sentido del día de todos santos, la espiritualidad de la tierra, la relación del hombre con la Naturaleza, etcétera.

Encuentro de comunidades indígenas

Dado que cada una de las comunidades indígenas del país son diferentes en algunos aspectos culturales (no en todos), con el propósito de compartir experiencias exitosas, creencias, formas de organización social, formas de trabajo, aspectos lingüísticos, la concepción sobre las divinidades y conocer a otros hermanos indígenas, sobre medicina tradicional y derechos humanos, entre otros, se puede realizar encuentros de comunidades indígenas en las cuales se intercambien elementos culturales y como resultado o producto del encuentro se haga una memoria electrónica e impresa para que sirva como referencia para cualquier consulta.

Espacios de expresiones y manifestaciones culturales

A si como se dispone de espacios recreativos en las comunidades (canchas, jardines, etcétera), también se puede crear espacios o centros en los cuales se difundan y promuevan las diferentes expresiones culturales, como danzas, música tradicional, artesanías, fotografías antiguas, cuentos e historias regionales y todos aquellos elementos que formen parte de la cultura de nuestros pueblos indígenas. Así, los jóvenes modernos reconocerán que los conocimientos tradicionales valen igual que los de Occidente, y de esta manera se logrará que las tradiciones y costumbres se vayan consolidando, porque debido a la desatención de unas y otras se van modificando, incluso algunas cuestiones identitarias se han perdido por completo (como las danzas tradicionales).

Difusión a través de los medios de comunicación

Una manera de difundir y promover el valor y la importancia de los conocimientos ancestrales, los valores culturales y, sobre todo, la cosmovisión de los pueblos y comunidades indígenas es a través

de los medios de comunicación, principalmente el radio, pues tiene mayor cobertura. En este medio, se podría dedicar, por lo menos, una hora de transmisión para que tanto jóvenes como niños escuchen y vayan preguntado más acerca de estos conocimientos tan importantes para entender nuestro mundo indígena; se podría escuchar música tradicional, historias regionales, mediante cuentos podría difundirse las concepciones que se tiene sobre fenómenos naturales, astros o espíritus del cuerpo, o información sobre derechos humanos, entre otros temas.

Producción de materiales de didácticos

Con toda la información que se puede recopilar con respecto a los diferentes elementos culturales y en particular sobre la cosmovisión indígena, podría tomarse como estrategia educativa, por ejemplo, los cuentos tradicionales, la leyenda de la creación del sol y la luna, la tierra como madre naturaleza y su esencia en la medicina tradicional, etcétera. Con esto, los niños pueden aprender a valorar los conocimientos con que se cuenta en sus comunidades y qué mejor que sea desde su propia cultura.

La cosmovisión de las culturas indígenas es una manera de explicar la relación entre el hombre y la Naturaleza, con los dioses y con todo aquello que representa un poder supremo para las comunidades originarias.

Fuentes consultadas

Hernández Olvera, Alfonso (facilitador), "Apuntes en la materia de Pedagogía para la Educación Intercultural", sexto semestre, México, UIEP.

Navarrete Linares, Federico, "Pueblos indígenas del México contemporáneo", en *Los pueblos indígenas de México*, CDI-PNUD, 2008.

Zolla, Carlos y Emiliano, *Los pueblos indígenas de México. 100 preguntas*, México, UNAM, 2004.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Interculturalidad: Diálogo, monólogo o soliloquio

Alejandra Camacho Ruán[25]*

El teatro es el arte de la palabra en movimiento. Dentro del arte dramático existen varios géneros que expresan formas literarias distintas. Más allá de la construcción, la forma cómo se interpretan puede variar; de éstas las que me interesa resaltar son específicamente tres: el diálogo, el monólogo y el soliloquio. Y bien, ¿a qué viene el asunto de los modos de interpretación dramática en una ponencia cuyo tema radica en la interculturalización de la universidad? En realidad, no es muy complejo. En la gran mayoría de nuestras clases nos han definido de la manera más básica, primaria y sencilla posible, que la interculturalidad es un diálogo de saberes. En la presente ponencia pretendo, desde mi postura de alumna, fuereña —un tanto transgresora por mi físico evidente— y amante del arte escénico, abordar esta afirmación recordando lo que suele decirse sobre el teatro, que es como la vida y la vida como el teatro, y sabiendo que irónicamente la *unidad* de la acción teatral es el diálogo, me pregunto entonces, retomando la afirmación anterior sobre el diálogo de saberes ¿qué tipo de diálogo es el de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán? He de confesar que cuando ingresé en la UIIM me pareció cuando los personajes parlan sin sentido unos con otros, como en el teatro del absurdo de los

[25] Estudiante en la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, UIIM, México.

años cincuenta. Sin embargo, este diálogo aparentemente sin sentido refleja toda la complejidad de las relaciones humanas, pues a pesar de que las personas hablen el mismo idioma no se entienden. Imagínese cómo es en P'urhépecha con su cantidad de variantes; los interlocutores se enfrascan en divagaciones sin razón, y al final el espectador, parte fundamental de cualquier puesta en escena, descubre la tremenda verdad que encierra este vaivén: nadie habla con nadie, todos han estado dialogando, y además han compartido su saber, su sentir y sus más profundas reflexiones.

Con toda franqueza, la interculturalidad supone algo más que un mero diálogo de saberes, visto desde esta forma de hacer teatro del absurdo, el cual es un diálogo permanente. Habrá que recordar que en el teatro se dialoga con el público también; en esta puesta en escena que es la UIIM, suponiendo que fuese tal, y sin meternos en problemas de género —que si es una comedia, un melodrama o una farsa—, me pregunto ¿quiénes son entonces los espectadores?, ¿quiénes los personajes principales, los secundarios y los de apoyo? Y lo que más me inquieta: ¿qué clase de interpretación sería?, ¿un diálogo?, ¿de qué tipo?, ¿un monólogo o un mero soliloquio?

Sólo pretendo exponer desde mi oficio que es el teatro y desde mi postura como alumna, la perspectiva que la universidad intercultural me brinda para cuestionarla, amalgamando dos formas de ver el mundo y de interpretar la realidad: el teatro y la interculturalidad.

"La más alta especulación urge del agitado diálogo de las almas"

Ángel Garibay, un gran estudioso del teatro helénico, se refiere a los diálogos socráticos con el título de este apartado. Cuando se habla de teatro resulta inmanente hablar de la cultura que lo exaltó. La pasión de los griegos por el teatro fue tal que podían pasar horas viendo teatro, educándose, sintiendo, pensando. Los griegos dialogaban todo el tiempo, y no sólo lo hacían los personajes en escena; el diálogo se daba entre personajes y el público, de forma implícita y explícita; asimismo entre las personas del público, e incluso con el espacio circundante. De ahí que para mí, apasionada del teatro,

hablar de un diálogo de saberes tenga tal profundidad. Menciono esto sin afán de justificación, sino desde la postura desde la cual estoy abordando esta definición, que algunos han llamado básica. No obstante, tengo la necesidad de ahondar en cómo se concibe el diálogo, porque desde la perspectiva teatral, el diálogo lo es todo; es la parte fundamental de la obra. Como lo entiende el teatro, el diálogo es interactuar con el todo, no sólo con los otros. Entonces, si la definición más básica me lleva a cuestionarme, sé que es una forma de querer entenderla, y no sólo como concepto, sino también entender las razones para definir la interculturalidad como un diálogo de saberes.

En el teatro de cualquier tipo y momento histórico, además del argumento y del movimiento, el diálogo fundamenta la obra teatral, sea con otro personaje, con el público o consigo mismo. En el monólogo, el personaje habla en voz alta consigo mismo, pero suele ser un diálogo implícito con el público; muchos monólogos están hechos exclusivamente para el público, pensados para él. Ahora bien, ¿será ésta una forma que pueda tomarse como sustento para decir que hay un diálogo de saberes? Muchos contestarán prestos que por supuesto que no, si la información, el conocimiento o cualquier cosa que se esté comunicando, sólo es recibida y no cuestionada, no es un diálogo de ninguna manera. Para los que hemos hecho teatro, por corta que sea nuestra vida, sabemos, porque lo hemos experimentado, que hay un diálogo sutil con el público, que el espectador no es un ser pasivo que se dispuso sólo a ver y oír, sino que reacciona a determinadas palabras, movimientos, frases, momentos, y esta reacción no la recibe el personaje, sino el actor; el espectador no tiene derecho de réplica, de ahí la complejidad del diálogo dentro del monólogo. Ahora bien, si la interculturalización de la universidad fuese una puesta en escena, hecha en monólogo, la pregunta pertinente es: ¿quién es el que monologa?, ¿quién es el espectador, ¿quién dispuso que suceda en el escenario de la universidad? Y aún más, ¿qué dice el argumento del monólogo? En ocasiones, como alumna, he percibido, que este diálogo de conocimientos en el fondo es un monólogo jugando a dialogar; pareciera que los alumnos estamos sólo como público que

ve, escucha y reacciona sin un aparente derecho de réplica, como el espectador de un monólogo. ¿Qué tan cierto es esto?, ¿qué tanto reaccionamos los alumnos al discurso monologado, independientemente de quien lo diga? ¿Qué tipo de espectadores somos?, si es que somos espectadores o un público dispuesto sólo a medio ver y oír. Entonces, ¿dónde está el mentado diálogo de saberes?, ¿quiénes conforman ese diálogo? ¿O será que el diálogo sólo viene de arriba para abajo, que no se da en una igualdad?

Desde mi experiencia, que no es mucha, vivir en una comunidad pequeña donde los lazos de parentesco, la convivencia y las formas de vida son mucho más cohesionadas que en una ciudad, me dejan un gran conocimiento.

En la ciudad vivimos en un constante soliloquio. Héctor Azar lo define como el diálogo con uno mismo, como la forma de diálogo donde el personaje habla "para sus adentros". Es innegable que todos, en algún momento de nuestro día, tenemos un soliloquio; algunos, sin más empacho, vamos por la calle hablando solos, como suele decirse: dialogando con la cantidad de personitas que están en nuestro interior y nos cuestionan, nos regañan, nos conducen o vayan ustedes a saber: cada uno crea su propio soliloquio. Ahora bien, en el teatro, esta forma de interpretación es muy usada en el melodrama, género que se caracteriza por polarizar la vida en general, y en particular la de los personajes: están los buenos muy buenos y los malos muy malos.

¿A dónde voy con todo esto? En la comunidad descubro que se dialoga todo el tiempo, sólo que a veces nos toca dialogar como espectador y otras como intérprete. Quizá ésta es la razón por la que al pasar por la calle y saludar con un "buenos días" a la mujer de rebozo azul, que me es totalmente desconocida, sé que por unos segundos se apartará de su soliloquio para contestarme el saludo, y tengo toda la certeza de su respuesta. Si es de buena o mala gana, dependerá de muchas cosas, pero tengo la certeza de que escucharé un "buenos días". Puede parecer un diálogo insignificante y pasarse por alto la mayoría de las veces, sin embargo, no deja de ser un diálogo que comunica más cosas de las que aparenta, pues nos da la sensación de pertenencia; de saber con cierta claridad que para la

otra persona estamos ahí también, compartiendo su espacio. Pienso que si al pasar por las calles de una ciudad saludáramos a todo aquel que se nos cruza por el camino, terminaríamos, por principio de cuentas, agotados y con pocas contestaciones satisfactorias. La comparación es una manera de formarnos una percepción, por eso la constante de *en la ciudad* y *en la comunidad*, o quizá también radique en los años que viví en una ciudad y el cambio radical de estar en una comunidad, un pueblo o como quiera llamársele. A mí me resulta fascinante encontrar diálogo en todas las acciones de la cotidianidad de Pichátaro —la comunidad donde está la universidad—, pues algo que me ha enseñado el teatro, es que el diálogo está en la acción, en el espacio, en la relación de éste con las personas, no sólo en sus palabras, incluso en el silencio se encuentra un diálogo.

La comunidad nos abrió las puertas de sus casas, con todo lo que implica abrirle la puerta a un total desconocido y ser cordial con él, abrirle las puertas de su vida, de sus temores, de sus fiestas. Es una forma en la aprendemos constantemente, porque saber pensar y saber aprender son formas de escuchar el mundo, el mundo inmediato que nos rodea, con el que rodamos a diario. Y para los que estamos inmersos en la interculturalidad y la vivimos de manera cotidiana, en el andar por las calles rumbo a la escuela, descubrimos la trascendencia de este dialogar sin mucho adorno, que es tan sutil que requiere observación, tiempo y una profunda sensibilidad.

El diálogo de conocimientos se da en diferentes niveles, y de la misma forma se puede apreciar. Habrá quienes lo perciban, por estarlo esperando, como el espectador impaciente que quiere saber pronto en qué acabará la obra, sin poner mucha atención en las sutilezas del drama. Así habrá espectadores-alumnos, que esperan la luz de algún maestro, de una persona en particular, como si el conocimiento o el saber estuviera depositado sólo en algunos elegidos. Pienso que el diálogo nos lo brinda cualquier persona de la comunidad; es sólo cuestión de desear ser, por un momento, un buen espectador, dispuesto a sentir con el inconsciente de los sentidos, a apartarnos de nuestro soliloquio interno y permitirnos el diálogo que se nos presenta a cada instante, con cualquier persona,

pues todos son depositarios de saberes, que en mayor o menor medida nos regalan, y a veces sin siquiera pretenderlo.

Quizá lo anterior peca de romanticismo, lo reconozco. Sin embargo, pienso que lo percibo así por venir de una ciudad en constante crecimiento, industrializada y recientemente pintada de rojo. Bueno, no nos metamos en asuntos de políticas partidistas de colores. Supongo que la visión que me ha brindado la Universidad sobre la interculturalización, no me parece sólo un cuento muy agradable; lo vivo a diario en mis clases, con mis maestros que, sin decirlo directamente, me hacen sentir que les resulta particular mi presencia; con mis compañeros, con quienes intento comunicarme en su lengua y sin que se den cuenta de lo mucho que aprendo de ellos, pese a que la mayoría de las veces me toca ser un espectador en medio del diálogo, el cual suelo interrumpir para preguntar: "¿De qué están hablando?", porque entenderlo no está en chino, está en P'urhépecha.

Sin afán de continuar justificando mi percepción, la visión que te da el teatro —el arte— de la vida, es parte medular que argumenta la manera en que te relacionas con tu entorno, para mí todo es un diálogo, porque constantemente, veo diálogos, y ninguno puede pasar desapercibido una vez que se le ha descubierto, quizá y si están aquellos que dejan menos que otros, pero de que existen y todos son importantes, eso es para mi indiscutible.

Sí, la interculturalidad es un diálogo de saberes, de conocimientos, y estos se dan no sólo de maestros a alumnos, también de alumno a alumno, de comunidad a alumnos, de comunidad a maestros; nuestra tarea entonces es descubrir esos diálogos, escucharlos y tener la capacidad de responder conforme a lo dicho, lo visto, lo sentido, pues el diálogo es un todo, como la misma interculturalidad, como el título que se le ha dado.

El diálogo crece conforme podamos verle ramas a la trama del bosque de las relaciones humanas.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Diálogo en la educación intercultural

Mayra Araceli Nieves Chávez[26]
Nancy Peregrino Pasaye
Juan Andrés Loreto Anzures

Resumen

El problema latinoamericano es la unión, no la asimilación de la cultura occidental, aunque hay cierto complejo de inferioridad ante ella. La vida cultural, como construcción histórica-social y proyecto de un pueblo, continúa siendo dominada por un eurocentrismo que obstaculiza la valoración de la cultura regional y nacional. En ese contexto, la universidad —lugar de estudio de lo universal—, en gran parte ha imitado los procedimientos de búsqueda del conocimiento del mundo, formulado y racionado desde la visión occidental. La educación universitaria, como actividad de culturización, se ramifica en diversos apartados que permean la concepción de la actividad humana, actividad que, a su vez, refleja los condicionamientos sociales que actúan sobre el alumno universitario. En el proceso de culturización no hay espacios para los saberes no escolarizados, en especial los saberes vivenciales relacionados con actividades artísticas, porque éstos se encuentran fuera del currículo universitario socialmente condicionado por la cultura eurocentrista. Saberes que deben llevar a un orden social de interacción justa, de intercultura-

[26] Docentes e investigadores en la Escuela de Enfermería del Hospital Nuestra Señora de la Salud, Morelia, Michoacán, México.

lismo entre las diversas culturas indígenas. Por lo tanto, se necesita establecer elementos de diálogo y consenso, introduciéndose en la estructura de la comunicación desde la mencionada interculturalidad, porque ésta significa relaciones justas, la valoración del otro; es decir, repensar y reorganizar el orden social socavado por la modernidad que irrumpe en la articulación del sujeto, fragmentándolo en sus mundos de vida, el subjetivo, el social y el objetivo.

Palabras clave: etnocentrismo, cultura, diálogo, interculturalismo.

Interculturalidad

En la época en la que vivimos, nos parece que debemos enfrentar la problemática social que en múltiples aspectos ataca la historicidad reconocible del sujeto contra un algo llamado modernidad, posmodernidad o intramodernidad, calificativos para darnos a conocer el momento de la historia del lado occidental que refleja el progreso y el rápido avance de todo lo que hacemos, pensamos, comemos, sentimos, producimos, compramos y un largo etcétera. Entre ese devenir de asuntos que transcurren, también fluye lo que algunos hemos entendido por *identidad*. Entendamos este término y traspasémoslo a las ciencias humanas como el concepto que nos confiere un estado individual, una esencia particular de nuestro ser, que nos define y nos presenta ante otros sujetos. La identidad, más allá de un catálogo homogeneizante, es aquello que sustenta nuestra personalidad, [y] estructura psíquica y socialmente las relaciones humanas cotidianas. Entendamos pues, con Habermas, que como individuos, estamos compuestos de tres mundos: el social, el objetivo y el subjetivo, sólo por establecer una clasificación. En este fluir moderno, estas partes que nos conforman se fragmentan en el rápido transcurrir entre las relaciones sociales efímeras, lo subjetivo supraindividual y lo objetivo superestructurado, cerrado. El sujeto tiene que habérselas con este discontinuo fluir que separa las formas y maneras de trabajar cada uno de los mundos en cada uno de los momentos de la vida, del día; es el discurrir del sujeto entre estos mundos por una dialogicidad que se requiere sea ajena entre cada mundo.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

La fragmentación de la identidad es uno de los puntos que conlleva el avance de la modernidad en las sociedades occidentales, porque para cerrar los círculos de conflicto que provoca en el individuo dicha fragmentación, el sistema que de manera contradictoria sustenta dichos círculos desvinculantes, crea un modo globalizante y homogéneo de formar a los nuevos individuos aptos para su sistema. Al buscar que el sistema se sostenga para beneficio de unos cuantos, se alecciona a las nuevas generaciones en un modelo único pero fragmentado. Los rasgos culturales de una sociedad, elemento por donde comienza la sublimación sistémica, son los más propicios para movilizar cualquier adiestramiento y a la vez cualquier revolución. Para evitar la ruptura sistémica de nuestra sociedad se deben olvidar y borrar las culturas no formadas para el modelo o, en el mejor de los casos, adaptarlas al modelo. De ahí el grito de reconocimiento de aquellas culturas que transitan agraviadas en el trayecto homogeneizante, impregnadas con la esperanza de retornar a una organización de su realidad por este movimiento de cultura: la interculturalidad. Es un grito de inconformidad y de reconocimiento a esas identidades olvidadas, un grito del sujeto fragmentado. La cultura es el espacio donde sucede esta nueva búsqueda social de inclusión.

La cultura es el espacio donde se configura la forma de vida del sujeto y los grupos humanos. Referirse a la cultura, en primera instancia, es aludir a aspectos de la cognición y de actividad humana; de ahí que parte de lo social sea un conjunto de obras, resultado de la actividad social pasada; dicha producción lleva la impronta de la comunidad creadora. La cultura configura materialmente el entorno social con el uso de la tecnología y utensilios, de la arquitectura y la escultura de los espacios públicos y privados que se encuentran en proceso de desarrollo y transformación. La cultura comprende todas las actividades y creaciones manuales e intelectuales, tales como el conocimiento y la utilización legítima de la ciencia y la técnica.

Todas las ideas, los valores, los ideales, los significados y los símbolos, los usos y las costumbres, los esquemas de comportamiento en el ámbito público y privado, así como todo el repertorio característico de comunicación, vestimenta, formas de orar, comer, andar, hablar

y callar configuran formas de vida, es decir cultura; igualmente las obras literarias, musicales, pictóricas y toda manifestación artística que, como parte de la cultura de una comunidad, cumplen con la función de expresar emociones, deseos, y la percepción que se tenga del mundo. También permea al individuo y los criterios para desplegar la conducta, como la piedad, la obediencia, la austeridad y la moderación, la prudencia, la valentía, la honestidad, etcétera. No es posible separar de la cultura aquellas manifestaciones que se consideran como ignorantes, desde una perspectiva etnocentrista, tales como las creencias ancestrales que configuran el mundo de vida, al asignarle, por ejemplo, un origen a las enfermedades y el remedio curativo, como también las ceremonias, las devociones, la elaboración de instrumentos musicales, los ritmos y la orquestación de la música, entre otras.

La cultura

La cultura no se puede reducir a la capacidad de conceptuar el mundo y de comunicar estas concepciones de forma simbólica. Existe una relación de interioridad entre el objeto cultural y el individuo, una relación estrecha de dependencia del uno para con el otro. Partiendo de este supuesto, cuando se habla de cultura, se tiene que relacionar primero con la vida práctica como mundo subjetivo donde el individuo se descubre en las relaciones momentáneas, pero de profunda significación. En segundo lugar, se descubre en proceso de socialización con el grupo de personas con quienes se transforma y da forma a su propia identidad, además de reconocerse capaz de entender y transformar a la colectividad y a la cultura que la define. Tercero, mediante la socialización, adquirir identidad, la cual es construida y, compromete a tener un mismo fin como proyecto social. No obstante el supuesto de la existencia de una superestructura cerrada —entendida como el esquema de exclusión de significantes culturales de los grupos—, creemos que ésta puede ser modificada si los mundos anteriormente expuestos transforman no sólo al individuo perteneciente al grupo, sino que el grupo, a su vez, actúe como estructura de representación que enfrenta la necesidad de ser representada como una realidad del mundo subjetivo-social significativo.

La cultura, como labor de otorgar pautas a formas de vida y de reajustar identidades, debe ser reconocida como la cultura que es interna y efímera, pero también es pública y duradera en tanto que asume el papel como proceso de cambio y transformación; asimismo es solida y profunda, como su anverso, fluida y superficial. La difusión de la cultura, como forma de vida es diversa e inestable en el mundo de vida individual y perdurable.

Su transmisión no es caótica, pero sí está sometida a un orden dominante, orden que determina identidades, que construye un presente, que compromete a los individuos con formas de vida estableciendo modos de convivencia y de pensar el mundo. La cultura latinoamericana es trastocada por una cultura occidental dando origen a una configuración histórica particular. En tiempos más recientes, nuevamente es trastocada una cultura *nacional-occidental* por una cultura capitalista, que ordena y renueva el comportamiento, siendo esto la aniquilación y anulación de la identidad construida por medio del compromiso comunitario y el sometimiento a una forma homogénea de percibir el mundo.

En lo tocante al conocimiento, en los últimos años comenzaron a darse alteraciones profundas entre el conocimiento y la comunidad. El conocimiento universitario impuso un conocimiento homogéneo y organizado jerárquicamente, formando elites de profesionistas que comparten los mismos conocimientos universales y la misma cultura científica, alejándose cada vez más de la comunidad, y produciendo conocimientos que la comunidad no aplica, por ser socialmente irrelevantes o porque no retoma la cultura de la comunidad. El conocimiento universitario se apartó de la relación objeto-cultura-individuo imponiendo nuevas formas de vida.

Manifestaciones artísticas

Si colocamos al sujeto en el vínculo con un entorno referencial propio tenemos que referirnos a las manifestaciones culturales de su historicidad, llamándolas aquí manifestaciones artísticas de su mundo. Partiendo de éstas, debemos observar que la conexión de las realidades interno-concreto del currículo académico y lo sublimado

externo, ajeno a éste, crea una muy difícil dialogicidad entre tales mundos referenciales; porque, como decíamos más arriba, la estructuración del sujeto se encamina hacia una producción del sujeto con relación a lo que el sistema necesita en sujetos adaptables al mismo. No obstante, podemos decir que tales manifestaciones artísticas se constituyen como las posibilidades vinculantes del sujeto en un diálogo entre los entornos de sus mundos fragmentados de vida.

No ha sido posible la existencia de un vínculo de los mundos de vida que transciendan el referente de lo particular o comunitario, que permanezcan como elementos constituyentes y estructurantes del sujeto una vez que éste tiene su encuentro con las comunidades de conocimientos universitarios. En tanto que las experiencias vivenciales permanecen como una realidad particular ajena a la estructura universitaria, donde los modos de convivencia y de pensar el mundo se establecen con base en la expulsión de los saberes estructurados, a partir de la lectura del mundo desde la postura de que el conocimiento es una acumulación de saberes estructurados bajo criterios sistémicos ajenos al sujeto cognoscente. La acumulación de conocimientos se encamina, en esencia, hacia la inclusión en el mundo de conocimientos del sujeto como una carga desproporcionada de experiencias cognitivas homogeneizantes que se evidencia excluyente del mundo de vida de donde proviene el sujeto. En términos generales, entendemos la postura capitalista bajo un esquema de acumulación. Pero ésta se establece bajo la prioridad de que los conocimientos propios del mundo comunitario del sujeto, al igual que las manifestaciones artísticas comunitarias ajenas al sistema, se consideren como un modo de vida efímero, necesario esto porque las manifestaciones artísticas del sistema capitalista son devoradas bajo la consigna de que lo nuevo es mejor que lo viejo; se rechaza lo viejo por lo nuevo, de la tradición por la vanguardia, por lo que a las manifestaciones artísticas de tal sistema se les asocian rasgos superficiales y efímeros.

Cuando las manifestaciones artísticas nacidas de un espacio de creación, asociado a una experiencia cognitiva, como es el caso de aquellas de la vida comunitaria, su referencia de origen es ineludible

al encontrarse en ellas aspectos integradores de los mundos o esferas de vida del sujeto, porque cada una de estas manifestaciones cuenta con el componente objetivo supraindividual, transferido a la manifestación de la cual se trata; esto debido a que los componentes de organización de la comunidad evidentemente son relacionables, como resonancias significativas del mundo de vida comunitaria que han dejado su huella en el mundo subjetivo del sujeto.

Por lo que consideramos que el diálogo de los estratos de vida pertenecientes al sujeto, como antecedentes previos a su ingreso a la vida institucional, no deben considerarse como aspectos de utensilios y técnicas de la vida práctica, y ajenos a la vida universitaria, sino que tales experiencias cognitivo-sensoriales deben utilizarse como verdadera dialogicidad de comprensión de los constituyentes de lo que el sujeto deviene —en su integración sociocultural— la necesidad de encontrar espacio de tales manifestaciones, no como espacios de difusión cultural, sino verdadera integración de los mundos de vida, obligando a realizar estudios de compresión y empatía de tales manifestaciones porque ellas trascienden lo meramente particular de la comunidad, organizando los diferentes mundos de vida del sujeto.

Conclusión

A partir de lo expuesto, la universidad de nuestro siglo es el espacio que genera cultura y provee al individuo de las estructuras de desarrollo individual y profesional de los que ahí se educan. Asimismo, la universidad es el espacio por excelencia donde se genera comunicación. La estructura comunicativa de los seres humanos es una compleja red de mundos de vida y —siguiendo a Habermas— la comunicación es la base del entendimiento, genera entendimiento. Desentrañar la red comunicacional de manera reflexiva conllevaría un entendimiento profundo de la situación dialógica con que nos movemos en el mundo y llegar a esa conciencia del habla generaría los suficientes momentos de consenso y diálogo como para permitir la comprensión del otro y de su cultura. De manera consciente y reflexiva, la comprensión del otro es una mejor comprensión de uno mismo y abre el camino al verdadero consenso intercultural de

los pueblos y culturas mexicanas. La universidad, como espacio de la cultura universal, debe preguntarse acerca de quién es el otro, y quiénes somos nosotros, para que sea posible un interculturalismo que favorezca la construcción de relaciones justas, que recobre la utopía realizable del encuentro en un clima de justicia, respeto, reconocimiento y re-valoración del otro como diferente. El reto reclama que reconozcamos, por medio de las manifestaciones culturales, que Yo soy tu otro y tú, eres tú, diferentes e iguales, con identidad y alteridad. La universidad, pues, debería comenzar a incluir estos espacios de análisis en el currículo a la par de la reflexión de las culturas, mediante el estudio de la filosofía, la sociología y las artes.

Fuentes consultadas

Dussel, Enrique, *Política de la liberación*, Madrid, Trotta, 2007.

Echeverría, Bolívar, *Vuelta de siglo*, México, Era, 2006.

Gadamer, Hans-Georg, *Verdad y método I*, 8ª. ed., Salamanca, Sígueme, 1999.

——, *Verdad y método II*, 4ª. ed., Salamanca, Sígueme, 2000.

Graeme, Chalmers, *Arte, educación y diversidad cultural*, Barcelona, Paidós, 2003.

Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*, 3ª. ed., Madrid, Taurus, 2001.

——, *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*, México, Taurus, 2002.

——, *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*, 5ª. ed., Madrid, Cátedra, 2001.

Méndez, J,S., *Sociología de las organizaciones*, México, McGraw-Hill,1993.

Monaghan, John y Peter Just, *Una brevísima introducción a la antropología social y cultural*, México, Océano, 2006.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

De la educación indígena a la educación intercultural en México: Experiencias, nuevos enfoques y perspectivas para la educación de los pueblos originarios

Mindahi Crescencio Bastida Muñoz[27]
Saúl Alejandro García[28]
Geraldine Ann Patrick Encina[29]

Panorama histórico de la educación indígena en México

Se sabe que los aztecas tuvieron dos tipos de escuelas: el *calmecac*, donde, en un ambiente de disciplina rigurosa, estudiaban los hijos de la nobleza y algunos plebeyos destinados al sacerdocio; y la llamada *telpochcalli*, donde los niños plebeyos aprendían la ideología de la guerra sagrada, el adoctrinamiento que los preparaba para aceptar su posible muerte en el campo de batalla (Montiel, 2001).

Durante la Colonia, la educación tuvo un papel importantísimo en la integración. Con la instalación de los colegios de Santa Cruz de Tlatelolco y el de Tlalmanalco comenzó el proceso de evangelización. Este modelo educativo estaba orientado a la integración de los indígenas al servicio de los españoles por medio del adoctrinamiento de la religión.

Del periodo colonial a la época independiente, la educación indígena siguió en manos de los frailes. En la sociedad colonial, la marginación hacia los grupos indígenas era evidente. Basta con recordar

[27] Director de la División de Desarrollo Sustentable de la Universidad Intercultural del Estado de México, UIEM, México.
[28] Profesor Investigador de la División de Desarrollo Sustentable de la UIEM.
[29] Jefa del Departamento de Investigación de la UIEM.

que una de las principales características de la sociedad de aquel tiempo era la clara división social que había entre los españoles y los descendientes de los pueblos originarios, a quienes se trataba como esclavos en las haciendas y en las ciudades. Entre las tareas de los frailes estuvo continuar el proceso de evangelización, el cual se hizo mediante la castellanización (Bertely, 2002).

Del México independiente al siglo XIX la educación indígena pasó casi desapercibida. Los constantes movimientos políticos por los que atravesaba México hicieron que la educación, en términos generales, fuera muy deficiente. Recordemos que uno de los más grandes acontecimientos de esta época fue el conflicto entre liberales y conservadores, por lo que a finales del siglo XIX, la educación estuvo centrada en la creación de las escuelas primarias laicas y las escuelas normales lancasterianas propias del proyecto liberal (Bertely, 2002).

A finales del siglo XIX y principios del XX, Porfirio Díaz se apoderó de la silla presidencial y permaneció en ella durante más de 30 años. En ese lapso, Díaz estableció un modelo educativo basado en el positivismo francés. La educación hacia los pueblos originarios fue casi nula.

La actual educación indígena empezó a gestarse en el siglo XX después de la Revolución Mexicana. Las etapas por las que ésta ha pasado comprende el llamado Maximato, en la década de 1920; del periodo Cardenista a la década de 1950, y del surgimiento del Instituto Nacional Indigenista a 1970; asimismo, los modelos de educación bicultural, que se dan en el periodo 1980-1990, y el modelo de educación intercultural y bilingüe que empezó a gestarse en 1990 y que se desarrolla actualmente.

De la posrevolución Mexicana a la consolidación del nacionalismo (1920-1940)

Es importante destacar este periodo en el que México empieza a vivir un nuevo orden social. En la década de 1920, destaca la creación de la Secretaria de Educación Pública, a manos del intelectual José Vasconcelos, quién impulsó la primera campaña de alfabetización, las escuelas rurales y creó la figura de los misioneros culturales (Tinajero, 1993).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Las misiones culturales tuvieron por más de 70 años un papel importante en la educación rural e indígena. Con Lázaro Cárdenas se dio un mayor impulso a este modelo educativo y en las escuelas normales rurales se promovió la castellanización y al agrarismo. Destaca la casa del estudiante indígena impulsado por Moisés Sáenz. Pero la educación seguía siendo el camino hacia la integración de un proyecto nacionalista; los "indígenas" debían de incorporarse al nuevo esquema integracionista que permitiera incorporarlos al desarrollo nacional. Así, con Cárdenas se empezó a trazar lo que se llamaría el indigenismo institucional. Esta nueva política hacia las regiones indígenas está dada por dos hechos importantes: en primer lugar, el Primer Congreso Indigenista en Pátzcuaro, Michoacán (1940), y la creación del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI), cuya dirección estaría en manos del antropólogo Miguel Othón Mendizábal, quien junto con otros académicos como Mauricio Swadesh, Gonzalo Aguirre Beltrán y Julio de la Fuente, entre otros, dieron un fuerte impulso a la educación indigenista, pero con un fuerte sesgo de integración.

La educación y el indigenismo Institucional. (1940 – 1970)

Al término del sexenio de Cárdenas (1940) la educación indígena formaba parte de la estrategia económica para que las comunidades indígenas se integraran al proyecto de nación. Este proyecto de integración estará presente en los sexenios donde se impulsó el modelo de sustitución de importaciones y el modelo de desarrollo estabilizador. ¿Y cuál es la relación entre estos modelos y la educación indígena? Que en este periodo, de los años cuarenta hasta los setenta, la economía estuvo orientada al crecimiento interno del país. En este tiempo Estados Unidos y Europa se enfrascaron en la Segunda Guerra Mundial, y México aumentó sus importaciones, principalmente en el sector primario.

En tanto la economía crece, el Estado va haciéndose más fuerte, porque él mismo es quien controla los precios y al mismo tiempo es quién produce. Como parte de la estrategia económica, resultaba importante integrar a los pueblos indígenas a este modelo por una simple razón: muchas de las tierras y zonas de producción estaban

en las regiones indígenas. Por eso resultaba importante incorporarlos al desarrollo nacional.

A finales de la década de 1940 entró en funciones el Instituto Nacional Indigenista (INI), cuyo antecedente era el DAAI. Aguirre Beltrán y Julio de la Fuente fueron los principales intelectuales en diseñar la estrategia política del INI, cuyas acciones serían llevadas hasta la década de los años setenta.

La principal función del INI consistió en atender los problemas de orden social y económico. En el campo de la educación, "la liberación de los indígenas como clase explotada dependía no sólo de la creación de un aparato institucional, sino de acciones educativas y culturales de alcance regional que dependían de la acción de los maestros rurales" (Bertely, 2002).

De esta manera, uno de los objetivos del INI fue revertir las tasas de analfabetismo y romper con el monolingüismo que impedía la comprensión de los valores nacionales. La educación se impartió en las escuelas rurales que todavía eran importantes en las comunidades rurales.

Al comienzo de la década de los setenta, el modelo económico era el desarrollo estabilizador. Este modelo consistió básicamente en aumentar la productividad y lograr la competitividad internacional al incorporar tecnología moderna. El periodo se caracterizó por tener políticas neopopulistas lo cual tuvo efectos en la educación.

Las acciones encaminadas a la educación indígena se dieron básicamente por mediación del Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI), quienes tuvieron injerencia en la política pública. Prueba de ello fue la redacción de la Carta de los Pueblos Indígenas (1976, en Pátzcuaro Michoacán). A las peticiones se sumaron el INI, la Secretaria de la Reforma Agraria (SRA) y la Confederación Nacional Campesina (CNC).

El logro más importante fue el reconocimiento de los maestros bilingües y su labor en las comunidades indígenas. Lo cierto es que esta política consolidó el movimiento indianista y gracias a ello los maestros bilingües se reunieron en varias asociaciones: la Asociación

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

de Profesionales Nahuas A.C. (OPINAC) y la Asociación Nacional de Profesionales Bilingües (ANPIBAC), entre otras que promovieron la necesidad de enseñar la educación bilingüe desde la educación básica, normal y universitaria. Así, en 1978 se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), y con ella el modelo educativo bilingüe bicultural. A partir de entonces surgen dos grandes posturas del indigenismo en México; por una parte, el indigenismo institucional encabezado por el INI y la DGEI; por la otra, la postura crítica representada por organizaciones de los pueblos originarios y por los espacios académicos que criticaban el modelo educativo de la DGEI.

LA CRISIS DE LOS OCHENTA Y LA BÚSQUEDA DE NUEVOS MODELOS EDUCATIVOS INDÍGENAS

El plan educativo funcionó durante las décadas de los años ochenta y noventa. Debemos recordar que al tiempo que empezó a funcionar el modelo bilingüe-bicultural, el modelo económico entró en crisis debido a que el Estado había apostado a la inversión en tecnología para la expropiación del petróleo, pero la sobreproducción de éste originó una crisis mundial, que propició la caída de los precios. Está situación afectó en gran medida a la población en general y al modelo educativo.

En lo concerniente a la educación bilingüe-cultural se buscaba estimular el reúso de las lenguas originarias, por lo que a partir del proceso de castellanización, se buscaba formular materiales y formas de enseñanza para la lengua autóctona. Es importante mencionar que en este proceso, la DGEI, se apoyó en estudios lingüísticos y semióticos para editar materiales. La idea era primero castellanizar, una vez que los estudiantes adquirieran las nociones propias del español, entonces se promovería la enseñanza de la lengua, no tan sólo hablada, sino también la escrita. Por eso justificaban que se les enseñaran español a los niños y niñas.

Los problemas que surgen del modelo bilingüe-bicultural son las limitaciones que tiene los profesores en cuanto a la enseñanza de la lengua; pocos materiales pedagógicos para la enseñanza y una

limitación en la pedagogía para la enseñanza. Otro gran problema es que sólo las escuelas de nivel preescolar y algunas primarias aplican los modelos.

En los últimos años de la década de los ochenta, se impulsó una política de autogestión. La crisis económica de 1982 había dejado déficits en la administración pública. Ante esta situación el Estado empezó a vender las empresas paraestatales. Así entraba en marcha el plan económico neoliberal.

En la política indigenista se optó que la mejor manera era la autogestión. Por ello el Estado fomentó el llamado *etnodesarrollo*. Era evidente que el modelo bilingüe-bicultural no correspondía a los intereses propios del desarrollo. Es decir se anteponía a los modelos de desarrollo.

Bertely (2002) indica que a finales de la década de los ochenta se realizó un estudio de la Secretaría de Educación Pública (SEP) mediante el programa para abatir el rezago educativo (PARE), el cual desnudó la realidad de la educación en las zonas indígenas de México. Los datos indicaban que dos quintas partes de los niños que hablaban una lengua indígena, sabían leer y escribir hasta los siete años; 70% de los niños en edad escolar cursaba la primaria en comparación con 87% a nivel nacional; y de cada 100 hablantes de lengua indígena, 24 habían egresado de este nivel educativo.

La transición: marcha hacia el modelo Intercultural – bilingüe (1990-2007)

Es menester mencionar que durante la década de los noventa se suscitaron dos hechos importantes que cambian el rostro de la educación indígena en México.

Primero, el reconocimiento a la diversidad cultural que se plasma en la modificación del Artículo 4º. constitucional y en segundo lugar, el movimiento zapatista de 1994 en Chiapas, que se hizo evidente para contrarrestar el modelo neoliberal.

En el año de 1992, el Presidente Salinas de Gortari propuso la modificación al Artículo 4º. constitucional. En él se reconoce a México

como una nación pluriétnica y pluricultural. En el marco contextual de estos hechos, el modelo económico se enraizaba con más profundidad cada vez. Muestra de esta situación es la polarización entre los que menos tienen y los que más tienen.

El modelo económico neoliberal ocasionó que la pobreza fuera siendo más fuerte en estas regiones donde habitan los pueblos originarios. Las consecuencias fueron la migración y la marginación.

Para 1990, 17 millones de mexicanos vivían en extrema pobreza de un total de 41 millones, esto quiere decir que 50.4% ya era pobre. Y de los ocho estados que concentran 79.2%, y que se encuentran en alto grado de marginación, seis corresponden a regiones indígenas (Tovar, 2004).

En el aspecto educativo indígena se tiene un fuerte impacto. Rebolledo (2001) indica en su estudio que:

> […] de 3.5 millones de niños y niñas indígenas en edad escolar (menores de 15 años) sólo asisten a la escuela un promedio de 1.4 millones, el resto, 2.1 millones no tienen acceso a la escuela. También señalan que hay por lo menos tres factores importantes que influyen en el mantenimiento de la situación de rezago en las que se encuentra la población indígena. Un primer factor es la incorporación de los niños y niñas indígenas a tareas productivas y laborales: más de un millón de niños entre 7 y 13 años de edad, laboran en vez de ir a la escuela. El segundo factor se refiere a la migración y la situación que genera ésta en los lugares de residencia: por ejemplo, cerca de 16,125 (que representan 25%) niños y jóvenes indígenas en el Distrito Federal no son aceptados en escuelas primarias y secundarias por el hecho de no contar con acta de nacimiento. El tercer factor está relacionado con el hecho de no hablar el español (monolingüismo) y el racismo del ambiente escolar.

Asimismo, menciona que en un reporte del INI se dice que 60 mil niños de 6 a 14 años de edad viven en auténticos campos de concentración, en los 1,079 viejos albergues que casi no reciben mantenimiento.

Las notas anteriores nos indican la urgencia de establecer nuevos modelos educativos que respondan a los profundos problemas de pobreza y marginación que padecen las comunidades indígenas.

¿Un nuevo proyecto?: La educación Bilingüe – Intercultural

A mediados de la década de los noventa, México vivió nuevamente un periodo de crisis económica, lo que implicó reorientar el modelo económico neoliberal. Se transitó de un populismo llamado liberalismo social (la aplicación de la política social, centrada en Solidaridad) a una política de libre mercado total. Al comienzo del siglo XXI, México vivió una intensidad política al ganar las elecciones el partido conservador (Partido Acción Nacional, PAN).

En la transición del modelo educativo indígena, surge la necesidad de reorientarlo. Es importante mencionar que la experiencia del modelo educativo bilingüe-bicultural, aportó grandes experiencias en el sentido de que no responde a la diversidad cultural del país. También los aportes de los intelectuales o escritores indígenas, como los miembros de la Sociedad de Escritores Indígenas de México.

Así, algunos actores de los pueblos originarios se han organizado y aprovechado las coyunturas políticas para demandar una educación pertinente. Es decir, la transición de una educación bilingüe-bicultural al modelo de educación intercultural.

El modelo de la educación intercultural y bilingüe tiene sus orígenes desde el momento en que se reconoce a México como una nación pluriétnica y multicultural. Más allá, la mezcla de culturas ha ocasionado que los pueblos originarios, tengan la necesidad de convivir con otras culturas. No tan sólo la mestiza, sino hasta de otros países. La cultura sin contactos es cultura muerta (SEP, 2007).

Los fundamentos de la interculturalidad obligan a que los distintos pueblos que coexisten en esta nación mexicana no sólo reconozcan al "otro" o a los "otros", sino que tengan que aceptarse tal como son. Éste es el principio de la interculturalidad: el reconocimiento y el respeto mutuo.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Como parte de esta ideología, en el año 2001 nació la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) por acuerdo del Ejecutivo federal. Ésta tiene como propósito asegurar que la educación intercultural bilingüe responda con un alto nivel de calidad a las necesidades de la población indígena […]. Hablamos de la creación de un organismo responsable de pensar y convertir en política educativa el espíritu de la otredad; es decir, se trata de sembrar en los niños y jóvenes de todo el sistema educativo, la comprensión y el acercamiento —sensible y cognitivo— con las otras culturas que viven, cada una con su propio centro, en territorio nacional. Se trata de la educación intercultural para todos. Borrar la geografía del desprecio y discriminación que somos (Rodríguez, 2006).

Para la Secretaría de Educación Pública, la Interculturalidad se entiende como la relación respetuosa para el enriquecimiento mutuo entre culturas. Por eso estamos convencidos de que la educación intercultural no se puede reducir sólo a la población indígena (Schmelkes, 2005).

En efecto, la CGEIB ya no centra la EI como un medio exclusivo para los pueblos indígenas, sino para todos los mexicanos, con un enfoque intercultural para todos e intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país.

La creación de la CGEIB tiene como propósito dos aspectos: tratar la problemática de las lenguas indígenas y estructurar un plan de educación para los pueblos indígenas.

Por ello los objetivos de la CGEIB son:

- Mejorar cobertura y calidad, con pertinencia cultural, de la educación básica destinada a indígenas.
- Promover la atención educativa culturalmente pertinente a la población indígena en todos los niveles educativos.
- Promover la educación intercultural para toda la población.

En el asunto de las lenguas indígenas se crea el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), que promueve talleres y actividades orientados a la preservación de las lenguas indígenas. En este sen-

tido, ha sido loable el papel que han tenido algunos institutos de cultura que enseñan la lengua por medio de talleres. Otros centros de enseñanzas son algunas universidades públicas donde mediante las carreras de antropología o de Centros de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) se enseñan los idiomas nativos de México. Existen algunas universidades o centros particulares que también las enseñan.

Aun con todos los esfuerzos, a excepción de la reciente creación de las universidades interculturales, las lenguas de México sólo se imparten en los niveles básicos, jardín de niños y primaria. Está pendiente la enseñanza en los niveles de secundaria y preparatoria.

Actualmente la CGEIB trabaja en la creación y consolidación de los primeros bachilleratos y Universidades Interculturales.

Las primeras experiencias de la educación Intercultural a nivel superior

Actualmente, existen diversos proyectos de universidades indígenas en México; destacan la Universidad Autónoma Indígena de México, en Mochicahui, Sinaloa; la Universidad Intercultural del Ayuuk, en Oaxaca; la Universidad de Totonacapan, en Veracruz; la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí, y las Universidades Interculturales de los estados de México, Veracruz, Tabasco, Quintana Roo, Chiapas, Michoacán, Puebla, Campeche y probablemente en Chihuahua y Guerrero. Tampoco deben olvidarse las escuelas y Normales donde se enseña Pedagogía para la enseñanza a los pueblos indígenas. En este sentido destaca la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) que imparte la Licenciatura en Educación Indígena.

Existen otras escuelas superiores, pero con un perfil técnico, entre las que destacan la Universidad Tecnológica de la Mixteca, la Universidad de Izúcar de Matamoros y la Universidad del Mar. La educación de los tecnológicos está orientada hacia el impulso del desarrollo tecnológico mediante carreras como Ingeniería y Química. En los últimos años, el impulso de estos tecnológicos en regiones indígenas ha sido novedoso, como el caso del Tecnológico Regional de San Felipe del Progreso, Tecnológico del Valle del Mezquital o el

Instituto Tecnológico Superior de la Montaña, en Guerrero. En estos centros de estudios tecnológicos no hay programas que fortalezcan el uso de las lenguas.

En el nivel bachillerato se han abierto en los últimos años 12 bachilleratos bilingües en Oaxaca. En el resto del país no hay más bachilleratos de estas características, pero sí escuelas técnicas como el Colegio Nacional de Estudios Profesionales (CONALEP), bachilleratos tecnológicos llamados CBTIS o CTIS. Hay un centro de bachillerato pedagógico bilingüe en Tlapa, Guerrero. En el nivel secundaria no hay programas o escuelas bilingües, aunque hay algunos proyectos que fueron llevados a cabo en comunidades con 30% o más hablantes de lengua indígena (Rodríguez, 2006).

La Universidad Intercultural del Estado de México: Vivencias y retos a cinco años de creación

Antes de describir las vivencias de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), debemos mencionar que ésta es la primera en su tipo en toda América Latina. Aun cuando la Universidad Autónoma Indígena de México (UIAM) es más antigua, no contempla el modelo de la interculturalidad. De hecho la UIAM, actualmente está en proceso de incorporación a este modelo y a la red de Universidades Interculturales del país.

Los antecedentes de la UIEM datan desde la década de los años setenta, de las organizaciones de pueblos originarios del estado de México.

La UIEM es una institución de educación superior. Su establecimiento se concibió desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la CGEIB y con el soporte esencial de la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social del Gobierno del estado de México. La UIEM se crea por decreto del Ejecutivo Estatal en diciembre del 2003, pero empezó a operar en septiembre del 2004.

Al igual que el resto de las Universidades Interculturales, la UIEM tiene como base el principio de la interculturalidad, entendida como

el reconocimiento de potencialidades en el otro, en el diferente, las cuales sirven para construir una mejor sociedad en la que quepan todas las voces, pero sobre todo, todas las propuestas de sociedad que cada grupo proyecta en su lengua y su cultura (González, 2006).

Lo que hace diferente a la UIEM es el vínculo con las sociedad locales o culturas de la región, de ahí que su identidad se finque en el saber que ofrece de manera directa a las comunidades del entorno y a los pueblos originarios: mazahua, tlahuica, otomí, nahua y mestizos. Si estos pueblos pueden decir que poseen su universidad, que responda a sus intereses de conocimiento particular, esta universidad debe reconocer su pertenencia a estas culturas mismas; de ahí que como eje organizador de la propuesta académica se ponga al centro el vínculo con la sociedad, pero no de la sociedad en abstracto, sino de la sociedad directa que justifica la razón de ser del proyecto de la UIEM. Esta universidad forma a estudiantes que se forman y ejercen su práctica colectiva con la sociedad que les da vida. Es decir, es una formación que se estructura de manera comunitaria, porque sostiene un vínculo permanente con ésta y el contenido de los saberes que ofrece son significativos a esas sociedades en lo específico (Bastida, 2005).

Los objetivos de está primera universidad intercultural son los siguientes:

- Impartir programas educativos de alta calidad orientados a formar profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo económico y cultural en los ámbitos comunitario, regional y nacional, cuyas actividades contribuyan a promover un proceso de revaloración y revitalización de las lenguas y culturas originarias, así como de los procesos de generación del conocimiento de estos pueblos (UIEM, 2004).

La sede de la Universidad está en el municipio de San Felipe del Progreso, corazón de la región mazahua, en el estado de México. El propósito de la ubicación es acercar la educación superior a las regiones más diversas culturalmente pero también las más necesitadas.

El primer ciclo escolar se abrió el 6 de septiembre de 2004 con 272

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

alumnos, provenientes principalmente de municipios aledaños a la sede. La mayoría de los estudiantes son mujeres, lo que probablemente responde a un fenómeno de emigración masculina desde las comunidades hacia las grandes ciudades o a Estados Unidos. Para el ciclo escolar de septiembre de 2009 se contaban ya con750 estudiantes.

Entre los estudiantes se encuentran Ñatjo, Hñahñu, Pie kjajoo, Katotuna fotuna, y nahuas. Es decir se cuenta con la presencia de los cinco pueblos originarios del estado de México y mestizos de la misma entidad y de otras aledañas.

Las carreras que se ofrecen son tres:

La Licenciatura en Lengua y Cultura, es la parte filosófica de la UIEM. Esta licenciatura está fortalecida con la reciente Ley de los Derechos Lingüísticos de los pueblos indígenas que reconoce como lenguas oficiales, además del español, a toda la lengua originaria de México. Es menester señalar que esta licenciatura enseña la lengua inglesa y las líneas de especialización gira en torno a la interpretación y enseñanza de las lenguas originarias.

La Licenciatura en Comunicación Intercultural, es la parte de difusión y de proyección de las culturas haciendo uso de las herramientas de los medios de comunicación para proyectar a las culturas desde lo intercultural. Esta licenciatura se distingue del resto de las licenciaturas de "ciencias de la comunicación" que se imparten en diferentes instituciones públicas y particulares de todo el país, por trabajar directamente con estudiantes provenientes de comunidades. Uno de los grandes proyectos es el impulso de las radios comunitarias en donde se puedan establecer programas que permitan la cohesión social y la difusión de las costumbres, la lengua y otros aspectos culturales.

La Licenciatura en Desarrollo Sustentable, es la parte operativa de la UIEM, es la primera licenciatura en América Latina con el enfoque de desarrollo local y regional desde la sustentabilidad en un ámbito global. Esta licenciatura impulsa el desarrollo económico y social de las comunidades de la región, sin romper los esquemas culturales, ambientales y al mismo tiempo promueve la revalorización de los

saberes tradicionales que el mundo moderno ha ido erosionando.

Las tres licenciaturas están establecidas desde el enfoque intercultural que persigue abrir un diálogo de saberes y compartir conocimientos tradicionales de los pueblos originarios con los conocimientos científicos.

El proyecto de la UIEM como una institución de educación superior acerca a las regiones con mayor diversidad cultural y se proponen licenciaturas que no compiten con otras y que son pertinentes para el desarrollo local y regional. La UIEM tiene tres ejes fundamentales: La Docencia, la Investigación y la Vinculación con la Comunidad.

Dentro de la UIEM, la docencia juega un papel importante. Pretendemos que el modelo de la docencia no se circunscriba a los modelos tradicionales, donde el profesor sea el responsable de la enseñanza y al mismo tiempo quien monopolice el conocimiento. La idea de la docencia es mediante el intercambio de experiencias, es decir el profesor aprende de los conocimientos tradicionales y al mismo tiempo los pone a dialogar con los saberes científicos. El profesor es quien guía este encuentro y los estudiantes participan de este proyecto.

Por citar un ejemplo: los profesores de Formación Básica trabajan sobre un proyecto integrado. Cada profesor indica en el proyecto, los aspectos que ven en su materia. De esta manera, en el proyecto se ven los puntos prácticos y coincidentes de cada materia. También es importante mencionar, que la mayoría de los trabajos se realizan a partir de problemas reales que se suscitan en las comunidades. El proyecto se denomina "aprendizaje a través de resolución de problemas".

En el aspecto de la investigación, los profesores empiezan a desarrollar proyectos propios de acuerdo con sus perfiles. La idea es que a partir de una mirada interdisciplinaria, los proyectos sean abordados desde las diferentes disciplinas. Estos proyectos son de cualquier índole, siempre y cuando involucren problemáticas locales o temáticas sobre los pueblos indígenas.

Finalmente, el asunto de la vinculación. El eje que define a la UIEM es el vínculo con la comunidad es decir, el vínculo que la UIEM esta-

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

blece con las culturas que le dan su sentido de existencia, y que rescata el concepto de saberes socialmente productivos (Puiggrós y Gagliano, 2004). Estos son los saberes que la escuela oficial dejo de lado, y son los saberes cotidianos de la gente; son los lenguajes que hablan de las necesidades propias de las comunidades socialmente productivas que, combinadas y apoyadas por los saberes científicos o académicos, se potencian en convivencia armoniosa.

La vinculación con la comunidad tiende puentes de significado entre los saberes científicos y los saberes socialmente productivos, mediante proyectos académicos al servicio de la sociedad que permiten el intercambio de conocimientos como un proceso "de ida y vuelta" entre la universidad y la comunidad. Esto permite entender a la comunidad no como un problema a resolver sino como una plataforma para conceptuar y reorientar acciones conjuntas con significado real.

Es importante mencionar que la Vinculación con la Comunidad constituye el eje transversal que atraviesa toda la organización académica del proyecto académico de la UIEM. Esto es porque la vinculación con la comunidad está obligada en el currículo y parte desde la Formación Básica hasta la licenciatura.

El trabajo de la vinculación con la comunidad, mezcla los contenidos de las materias de cada semestre y se vierten en un proyecto integral. A este proceso se le llama formación integral.

Los jóvenes estudiantes están obligados a realizar un proyecto de investigación científico, cultural o productivo en el cual se relacione una comunidad de la región. El proyecto es evaluado por los profesores de las materias que corresponde al semestre y el profesor está obligado a acompañar a los estudiantes en este proceso.

De esta manera, los planes de estudios buscan un sentido de formación integral, que otorgue a los estudiantes conocimientos y metodologías que fomenten el contacto cotidiano con la comunidad. En este sentido, se ha tenido que ser flexibles para dar cabida a actividades y tiempos con valor en créditos, para que los estudiantes y los profesores enseñen y aprendan mediante el desarrollo de proyectos productivos, culturales y ecológicos. Así, la universidad

ha tenido que incorporar el trabajo en comunidad como parte de la formación con reconocimiento curricular.

Esto incluye las acciones de vinculación y aprendizaje fuera de la institución, como las labores en comunidad, de gestión en instituciones, investigación, contacto con autoridades locales, académicas y otras. Para ello se ha designado el viernes de cada semana, en el que los estudiantes trabajan al menos seis horas en estas actividades y los profesores de las asignaturas del semestre en curso y el encargado del área de vinculación dan seguimiento en campo y por medio de evidencias.

Reflexiones

La creación de la primera Universidad Intercultural en el estado de México y las demás, se debe al cambio institucional, alentado en primera instancia por los constantes movimientos sociales de los pueblos indígenas.

En específico, en el estado de México, por los pedimentos y declaraciones de las organizaciones indígenas desde la década de 1970 por acceder a una educación superior. Asimismo, por el reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas: desde 1992, México se reconoce como un estado pluricultural y pluriétnico.

Actualmente, como toda institución naciente, esta Universidad se encuentra en un proceso de integrar una identidad que permita la verdadera dignificación de los pueblos originarios y que desarrolle los principios de la educación intercultural. En este sentido, la CGEIB de la SEP ha sido clave en desarrollar los principios de pertinencia, flexibilidad, extensión, servicio comunitario, entre otros. Lo anterior con el propósito de que se desarrolle una educación con calidad pero desde el enfoque intercultural.

Con la creación la UIEM en México se ha avanzado hacia la educación intercultural a nivel superior, y desde la SEP está prevista la creación de otras IES de esta naturaleza.

No nos cabe duda de que en la UIEM y en otras Universidades Interculturales por establecerse se logre el propósito de la intercul-

turalidad. Pero, el verdadero reto es que trascienda la interculturalidad a las IES ya establecidas y a los otros niveles educativos. En este sentido, se hacen necesarios esfuerzos significativos para que la interculturalidad trascienda no sólo a todas las instituciones de educación superior en México sino a la sociedad en su conjunto. Además, en mi opinión la interculturalidad debería ser no sólo un proyecto de nación desde la educación, sino un proyecto de la humanidad desde la educación.

Por último, para inscribirse en los terrenos de la interculturalidad se hace necesario comprender la cosmovisión del otro u otros de tal manera que se haga posible entablar un diálogo equitativo y que no sólo se dialogue desde una concepción occidental.

En este sentido, es importante el reconocer el conocimiento tradicional de los pueblos originarios, como una parte sustancial del desarrollo de la institución educativa; ya que la negación histórica de la diversidad cultural ha provocado marginación y erosión cultural.

Es por esto que esperamos que en el futuro se abran más carreras nuevas que fortalezcan el desarrollo de la sociedad mexicana y en especial de los pueblos originarios. Pues la interculturalidad, desde nuestra visión, no tan sólo debiera ser un proyecto de nación sino un proyecto de la humanidad.

Con el proyecto intercultural se pueden cerrar las heridas históricas. Urge convertir el veneno en medicina.

FUENTES CONSULTADAS

Bastida Muñoz, Mindahi C. (2004), "Hacia la interculturalidad en las instituciones de educación superior en México", ponencia.

——, A. Nemiga Xanat, R. Albino Garduño y L. Brunett (2005), "Vinculación con la comunidad", complemento obligado del trabajo en el aula de la Universidad Intercultural, UIEM, San Felipe del Progreso, manuscrito.

Bertely Busquets, María (2002), "Panorama histórico de la educa-

ción para los indígenas de México", en libro electrónico: *Diccionario Histórico de la Educación en México*, UNAM /CIESAS /Conacyt, disponible en: http://biblioweb.dgsca.unam.mx / libros/index.html

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, CGEIB (2005), 31ª. Jornada Informativa del IME, Educación para los Mexicanos en el Exterior, México, SEP.

Dirección General de Educación Indígena/SEP (2000), "Memoria de una gestión". Introducción, documento generado por la DGEI/ SEP, disponible en: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_4409_antecedentes.

División de Desarrollo Sustentable UIEM (2007), "Estrategias y procedimientos de docencia, vinculación e investigación", documentos internos y propuesta de trabajo, versión electrónica, San Felipe del Progreso.

Gordon, Raymond G., Jr. (ed.) (2005), *Ethnologue: Languages of the World*, 15ª. ed., Dallas, SIL International. Versión en línea: http://www.ethnologue.com/

Montiel, Jesús (2001), "Ensayo sobre culturas prehispánicas", en *Sociedad y Desarrollo en México*, febrero 6, disponible en línea: http://andre.martinez.net/tareas/Ene-May2001/ sociedad/Ensayo-CulturasPrehispanicas.htm.

Muñoz Cruz, Héctor (1999), "Política pública y educación indígena escolarizada en México", en *Cadernos Cedes* (Centro de Estudos Educação e Sociedade), año XIX, núm. 49, diciembre 1999, Campinas, Sao Paulo, Brasil.

——, (2005), "Visión de la educación bilingüe en regiones indígenas de México", en Galván Téllez, Sergio (ed.), *Estudios interculturales y educación: Bases teóricas*, antología, SEC-SIGOLFO-Universidad Veracruzana.

Rebolledo, Nicanor (2002), "Autonomía indígena y educación intercultural", en: *Anuario Educativo Mexicano. Visión Retrospectiva*, coordinado por Terehsinha Bertussi, México, Universidad Pedagógica Nacional/ *La Jornada* Ediciones; disponible en línea: http://interbilingue.ajusco.upn.mx/modules.

Rodríguez, Miguel Ángel (2006), "Educación Intercultural Bilingüe", en *Aula Intercultural*, Observatorio Ciudadano de la

BIBLIOTECA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Educación; disponible en línea: http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=1891.
Schmelkes, Sylvia (2005), "México: educación intercultural bilingüe destinada a los pueblos indígenas", en: http://www.foroeducativo.org.pe/comunicaciones/revista6/mexico.htm
Tinajero Berruela, Jorge (1993), Misiones Culturales Mexicanas, CREFAL, México; disponible en www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/
Tovar, Patricia M. (2004), "Estudio sobre la educación para la población rural en México", en *Estudios sobre la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*, proyecto FAO/ UNESCO/ DGCS/ Italia/ CIDE/ REDUC; disponible en http://www.fao.org/sd/erp/estudio7paises.pdf.
UNESCO, día Internacional de la lengua materna, disponible en la página web de la CDI http://cdi.gob.mx/index.php?id_seccion=544

El diálogo de saberes y la interculturalidad en el programa académico de desarrollo sustentable: El caso de la Unich

Joaquín Peña Piña
Unich[30]

Resumen

La propuesta académica de las universidades interculturales demanda un compromiso con la sociedad ya que parten del reconocimiento y valoración de los saberes tradicionales y modernos. En ese sentido, los esquemas tradicionales en que el profesor es el centro del proceso educativo resultan obsoletos para situarse ahora en los estudiantes y en la diversidad de saberes en la que ellos se desarrollan. De este modo, la licenciatura ha desarrollado una propuesta que incluye un diálogo de los saberes adquiridos en el aula (saberes de los cursos), los saberes de los/las estudiantes (saberes propios), y los saberes locales (saberes de las comunidades). Todo este proceso ya ha sido aplicado y ha resultado en la comprensión integral del desarrollo sustentable y de la interculturalidad. Se presentan resultados del avance a lo largo de la licenciatura y se reconocen limitantes para su mejoramiento.

Palabras clave: Dialogo de saberes, interculturalidad, desarrollo sustentable

[30] Docente e investigador y Director de la División de Procesos Naturales en la Universidad Intercultural de Chiapas.

Introducción

La interculturalidad es el elemento distintivo de nuestro modelo de educación superior. La interculturalidad designa la dinámica de las relaciones sociales en el contexto de la diversidad cultural y, lo intercultural, tiene que ver con las prácticas culturales y modos de vida concretos de las personas que se ponen en interacción con otras mediante el diálogo y la interacción entre culturas. El mecanismo que pone en acción la interculturalidad, que es la forma más desarrollada del diálogo de las culturas y las civilizaciones, es el "diálogo intercultural" (Barabas, 2006).

El diálogo intercultural implica necesariamente un diálogo de saberes como producto de la interacción social. Es por ello la relación y pertinencia con el desarrollo sustentable ya que al buscar un equilibrio en el desarrollo se extiende necesariamente hacia los saberes y las relaciones sociales. Desde luego, este diálogo implica una relación de lo social, lo económico y lo cultural y por su diversidad de enfoques lo convierten en un paradigma.

El paradigma del desarrollo así como su interpretación y aplicación a contextos específicos ha sido objeto de un largo y profundo debate en todo tipo de foros, conferencias, encuentros y propuestas de desarrollo. El concepto ha estado influenciado por factores biológicos, económicos, sociales, culturales, e incluso, religiosos. Es conocido que a lo largo de la historia se han acuñado diversos conceptos para definir al desarrollo en sus diversas modalidades. De este modo, surgieron términos como progreso y crecimiento, entre otros, que basan sus principios en torno a una *"oferta infinita de recursos naturales"* cuya expresión máxima se alcanzó con la llamada Revolución Verde entre la década de 1940 y 1960. Ante un panorama de alto uso de los recursos naturales, un acelerado crecimiento demográfico y la rápida colonización de zonas boscosas y selváticas, el discurso del desarrollo dominado en gran parte por la economía, no vislumbraba siquiera la posibilidad de someter a debate el deterioro y la sustentabilidad de los recursos naturales ante un panorama de creciente desarrollo industrial y tecnológico vinculado a la apertura de nuevos mercados.

En la década de 1980, el debate de la relación entre población y ambiente pronto fue el tema central de las conferencias y encuentros regionales e internacionales. El supuesto de la infinitud de los recursos naturales ya no tenía cabida como parte del discurso del desarrollo y había que tomar las previsiones necesarias para un debate serio. Es por ello que la noción de desarrollo vinculado a la sustentabilidad apareció por primera vez en 1987 durante la Conferencia sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, también conocida como Nuestro Futuro Común, misma que elaboró el célebre Informe Bruntland donde se habla de un desarrollo sustentable que se plantea como *"un estilo de desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer las capacidades de las futuras generaciones"* (ONU, 1987). En síntesis, el documento establece la búsqueda del equilibrio de los tres componentes o ejes fundamentales de la sustentabilidad: económica, ambiental y social.

Dicha propuesta ha favorecido un amplio debate que en el fondo implica el restablecimiento del equilibrio entre población y ambiente. Sin embargo, alcanzar un equilibrio socioeconómico y ambiental en el contexto del desarrollo capitalista se torna muy difícil por la desigualdad e inequidad que caracterizan al modelo de desarrollo desde su mismo origen y definición. El sistema capitalista actual está basado en un proceso de globalización económica y en el libre mercado sin restricciones donde el gran capital ha propiciado mayor desigualdad y pobreza, así como la creciente pérdida de la responsabilidad social del Estado.

Ante este panorama, la educación superior requiere retomar su función social y abrirse a una perspectiva que promueva el desarrollo integral del individuo y sus comunidades en armonía con el ambiente pero sobre todo con una nueva visión ante los problemas y necesidades de la gente, así como en el reconocimiento de los saberes locales. Es por ello que la Universidad Intercultural de Chiapas ha planteado una oferta educativa que contribuya al desarrollo sustentable desde una perspectiva que favorezca el desarrollo local integral y a la revaloración de los saberes y competencias locales, así como un manejo territorial de los recursos naturales.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

El objetivo de esta ponencia es mostrar las experiencias del modelo educativo intercultural que se está aplicando en la licenciatura en desarrollo sustentable de la Universidad Intercultural de Chiapas.

El estado de Chiapas en el contexto del desarrollo nacional y la educación superior

El estado de Chiapas se localiza en la región sureste de México y limita con los estados de Oaxaca, Veracruz, Tabasco, Campeche, Quintana Roo y la República de Guatemala. Ocupa uno de los primeros lugares en biodiversidad natural y cultural; en lo social y económico, la historia de Chiapas da muestras de la explotación y desigualdad que ha prevalecido por siglos entre la población local, especialmente entre los indígenas.

Chiapas es un estado reconocido a nivel mundial por su gran diversidad en recursos naturales, especies vegetales y animales, pero paradójicamente se ubica entre los estados con menor índice de desarrollo donde domina la pobreza y la marginación y donde la educación superior, entre otros aspectos, es poco accesible para la población joven del estado.

La problemática del desarrollo en Chiapas incluye aspectos económicos como la misma pobreza y marginación mencionada, los bajos rendimientos productivos, las políticas y programas poco acordes a las necesidades de la gente, así como la creciente migración a destinos nacionales e internacionales. En lo ambiental hay una gran pérdida de bosques y selvas, erosión de suelos, así como la pérdida de especies animales y vegetales. En lo social no deja de preocupar la falta de reconocimiento de la diversidad cultural y los derechos de los grupos autóctonos de Chiapas, además de la discriminación, desnutrición, mortalidad, los conflictos religiosos, agrarios e interétnicos, así como el limitado acceso a una educación superior de calidad.

En concreto, el estado de Chiapas enfrenta dos grandes problemáticas del desarrollo que requiere atender de forma inmediata y conjunta: una de ellas es el deterioro acelerado de los recursos naturales, especialmente en la últimas tres décadas, y otra es, la

pérdida de su cultura, lengua, usos y costumbres y tradiciones de los grupos étnicos locales, impulsada en gran parte por los nuevos modelos económicos, que entre otros aspectos buscan la modernización de la sociedad.

El modelo educativo intercultural

La creación de la Universidad Intercultural de Chiapas ha considerado la problemática del desarrollo y el análisis de lo económico, político, cultural y social del estado, en relación con el contexto nacional y mundial (estudio de factibilidad para la creación de la Universidad Intercultural de Chiapas, 2004), para establecer prioridades en la conformación de una oferta educativa pertinente a las necesidades locales.

En esta oferta educativa se trataba de atender la especificidad de las necesidades de desarrollo regional mediante una propuesta de formación específica. En el caso de Chiapas, las opciones de formación profesional se dirigieron a atender la problemática del desarrollo por medio de las licenciaturas en desarrollo sustentable y turismo alternativo, y en el ámbito cultural con las licenciaturas de lengua y cultura y en comunicación intercultural. Adicionalmente, la propuesta tomó en cuenta las nuevas orientaciones en educación superior tales como:

- Diversificación de la oferta educativa. Posibilidad de contar con diversas opciones de formación profesional acordes a las necesidades regionales.
- Pertinencia. Posibilidad de ofrecer respuestas adecuadas a las necesidades de formación profesional.
- Flexibilidad curricular. Incorporación de recursos académico-administrativos orientados a garantizar condiciones favorables de ingreso, permanencia, desarrollo académico y egreso de estudiantes.
- Aprendizaje centrado en el estudiante. Posibilidad de que el estudiante tome decisiones respecto a su propio proyecto de formación, que desarrolle autonomía en su proceso de aprendizaje y que aprenda por sí mismo de manera permanente (enfoque aprender a aprender).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

- Competencias profesionales. Expresan una relación entre los conocimientos, habilidades y actitudes que desarrollan los estudiantes y su desempeño satisfactorio de las actividades correspondientes a un ámbito profesional.
- Integralidad. Pretende que el estudiante desarrolle capacidad cognitiva y competencias para insertarse en contextos laborales diversos, que desarrollo autonomía en el aprendizaje, que fortalezca su identidad y dignidad, así como el fortalecimiento de valores que le permitan reconocerse como parte de su comunidad.
- Enfoque intercultural. Perspectiva que permita a los estudiantes reconocer la propia cultura, comprender y valorar la diversidad de otras prácticas culturales, y favorecer la convivencia social.
- Calidad. Se caracteriza por el rigor académico, la pertinencia social y el logro de niveles comparables a los de otros de otras instituciones de educación superior.
- Vinculación teoría-práctica. Se expresa mediante la aplicación de conocimientos en el proceso de búsqueda de soluciones confrontando, valorando y utilizando los conocimientos tradicionales y modernos.

Asimismo, es necesario mencionar que la propuesta de este modelo educativo se desarrolla por medio de los siguientes ejes transversales: Eje de lengua y cultura: Expresa la cultura y valora la lengua; Eje disciplinar: Corresponde a las asignaturas y áreas de conocimiento específicas del programa educativo; Eje metodológico: Corresponde a los procedimientos y procesos que corresponden al saber hacer y el Eje axiológico: relacionado con los valores y actitudes que distinguen al modelo educativo.

Mediante estos cuatro ejes el proceso formativo va desarrollando, generando y revalorando diversos tipos de saberes que finalmente conforman el perfil profesional del estudiante que en términos de competencias representan tres tipos de saberes: Saber Conceptual, se refiere a los conceptos y palabras clave (Conocimientos) y responde a la pregunta-guía: ¿Cuáles son los conceptos o palabra clave vistos en clase?; Saber Hacer, dirigido al desarrollo de procesos y

Mapa curricular Licenciatura en D

Líneas de formación	Formación básica		Forma	
	I	II	III	IV
Agroecológico, ambiental y productivo	Introducción al Desarrollo Sustentable	Introducción al Turismo Alternativo	Biosfera y Principios Ecológicos para el Desarrollo Sustentable 2T-2P Físico-Química Recreativa 2T-2P Agricultura y Economía Campesina 2T-2P	Biodiversidad y Recursos Naturales de Chiapas* 2T-2P Horto-Fruticultura 2T-2P
Político económico			Desarrollo Regional 2T-2P	Fundamentos de Economía 2T-2P
Social Cultural	Introducción a la Comunicación Desarrollo de Habilidades del Pensamiento I Tecnología de la Información Lectura Crítica y Redacción de Textos en Español I	Introducción a la Antropología Cultural Desarrollo de Habilidades del Pensa-miento II Informática Lectura Crítica y Redacción de Textos en Español II	Seminario sobre la Construcción del Conocimiento Tradicional y Científico-moderno 4T Etnomatemáticas Aplicadas a la Producción 2T-2P	Metodología de la Investigación* 2T-2P Sociología y Dinámica Comunitaria 3T-1P Estadística Descriptiva e Inferencia 4T
Integración de saberes y vinculación	Vinculación con la Comunidad I	Vinculación con la Comunidad II	El Conocimiento en la Integración de Saberes Locales 3T-3P	La Comprensión en el Diálogo de Saberes 3T-3P
Lengua originaria	Lenguas Originarias de México	Oralidad y Escritura de las Lenguas Originarias de México	Variación Lingüística 3T 2P	Normalización Lingüística en las Lenguas Originarias 3T 2P
Total horas	31	31	35	35
Asignaturas	7	7	8	8

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Desarrollo Sustentable de la UNICH			
ación técnica		Formación profesional	
V	VI	VII	VIII
Laboratorio de Recursos Naturales 1T-3P Agroecolo-gía 2T-2P Topografía y Principios de Geodesia 2T-2P	Análisis Geográfico 2T-2P Manejo de Recursos Naturales 2T-2P Potencial Turístico de Áreas Naturales y Rurales 3T-1P Producción Animal Sustentable 2T-2P	Ecotecnologías y Energías Alternativas 2T-2P Impacto Ambiental 2T-2P Sistemas de Producción Agrosilvopas-toriles 2T-2P	Ordenamiento Territorial y Comunitario 2T-2P Agroindustrias Comunitarias 3T-1P
Análisis Sociodemo-gráfico 2T-2P Taller de Elaboración, Financia-miento y Gestión de Proyectos 2T-2P	Economía Ecológica 2T-2P	Gestión Comunitaria de Recursos Naturales 2T-2P Seminario sobre la Problemática y Alternativas de Desarrollo Sustentable 4T	Planeación y Administración de Empresas Sociales 2T-2P Políticas Públicas y Legislación Ambiental y Agraria 2T-2P
Seminario de Ética y Desarrollo Humano 2T-2P	Estrategias de Educación para el Desarrollo Sustentable 2T-2P	Etnoecología 2T-2P	Comunicación Organizacional 2T-2P Género y Desarrollo 2T-2P
La Generación de Saberes Ambientales y su Aplicación en el Ámbito Comunitario 3T-3P	Análisis de los Saberes Ambientales Generados y su Mediación para la Sustentabilidad 3T-3P	Síntesis de los Saberes Ambientales en la Instrumentación de Proyectos de Desarrollo Comunitario 3T-3P	Evaluación del Desarrollo Sustentable 3T-3P
Neologismo y Terminología en las Lenguas Originarias 3T 2P	Lengua y Conocimiento Indígena 3T 2P	Lengua y Cosmovisión 3T 2P	Lengua y Literatura Indígena 3T 2P
35	35	35	35
8	8	8	8

metodologías (Habilidades): ¿Cómo o en qué se puedes aplicar?; Saber Ser, en torno a los valores (Actitudes): ¿Cómo se aplica en la forma de ser y de vivir? Con los elementos que se han mencionado hasta el momento se observa la complejidad que implica la aplicación del modelo educativo así como su aplicación específica en un programa académico de desarrollo sustentable.

El Desarrollo Sustentable y la propuesta curricular de la Unich

Al igual que el concepto de desarrollo, el caso del desarrollo sustentable es un paradigma debido a que se puede verse e interpretarse desde la economía, el desarrollo humano, las capacidades, el bienestar, etcétera. Es un sistema complejo ya que su planteamiento requiere considerar múltiples factores desde muy diversas dimensiones de análisis. Es por ello que el desarrollo sustentable no puede entenderse desde la visión de una sola disciplina, siendo la economía la que generalmente domina en el ámbito académico y político. Sin embargo, como bien sabemos, lo que se trata es que el desarrollo se estudie y analice desde una perspectiva integral que proponga a su vez mejores propuestas de desarrollo.

El planteamiento curricular de la licenciatura en desarrollo sustentable de la Unich propone una visión multidisciplinaria de la sustentabilidad mediante los tres ejes que lo caracterizan (ambiental-productivo, político-económico y social-cultural), para promover un proceso educativo en equilibrio donde se sensibilice y reflexione de manera integral sobre la relación entre población y ambiente. Dichos ejes se constituyen en esta propuesta curricular en las líneas de formación profesional que se desarrollan en forma horizontal a lo largo de ocho semestres y que caracterizan al desarrollo sustentable. En congruencia con la integralidad que caracteriza a la propuesta educativa, en cada semestre los estudiantes tendrán la posibilidad de cursar asignaturas de las tres líneas de formación en forma simultánea.

Para el desarrollo del modelo educativo se requiere del uso y dominio de algunas estrategias para el aprendizaje significativo a partir de técnicas de integración grupal, análisis, organización, abstracción,

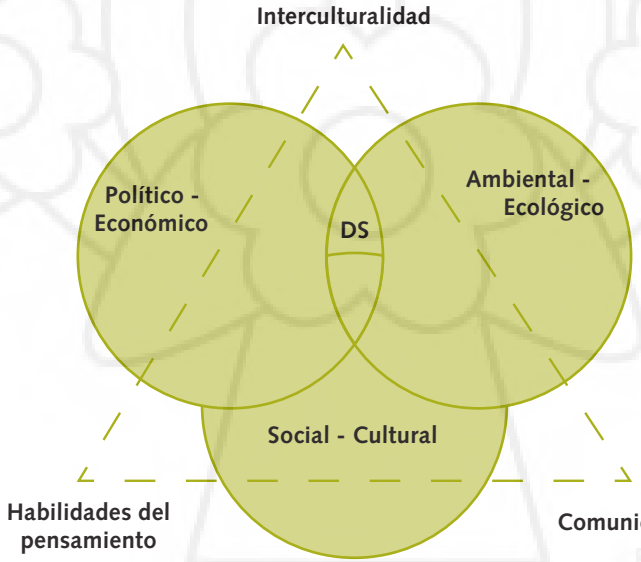
comunicación, entre otras, indispensables para la integración y el desarrollo de una didáctica adecuada para el proceso de aplicación del mapa curricular a partir de tres ejes estratégicos:

Interculturalidad: Técnicas para la revalorización de los conocimientos autóctonos y modernos, el reconocimiento de los sistemas de producción alternativa, la tecnología tradicional y moderna y la diversidad de las manifestaciones culturales. El reconocimiento a la diversidad de opiniones, el desarrollo de una actitud incluyente ante otros procesos productivos, organizacionales y culturales, entre otros.

Habilidades del pensamiento: Técnicas para el desarrollo de habilidades del pensamiento superior, el análisis comparativo entre sistemas de producción, proyectos y formas de organización y producción, desarrollo de una actitud crítica ante situaciones reales, desarrollo de valores mediante la toma de conciencia social.

Comunicación: Técnicas para fortalecer la capacidad para trabajar en equipo, el trabajo colaborativo, practicar y desarrollar actividades organizativas, la comunicación como base para la integración de grupos de trabajo e integración, el manejo de conflictos.

Modelo de interrelación longitudinal con sus líneas de formación y ejes estratégicos



En todo diseño curricular se debe establecer una relación congruente tanto en forma longitudinal como vertical. El estudio de la sustentabilidad en esta propuesta contempla esta relación y en el caso del planteamiento vertical se cuenta con la línea de formación denominada "Integración de Saberes y Vinculación" (ISV). Los cursos de integración de saberes que contempla la línea representan un espacio de discusión y análisis de los saberes adquiridos mediante temas-eje que varían en cada semestre, lo cual evita que los cursos sean un simple repaso de los temas vistos en otras asignaturas, ya que además contempla niveles crecientes de complejidad cognitiva que inician en el tercer semestre y hasta el octavo tomando como base la taxonomía de Bloom. Cabe mencionar que el modelo no se aplica a cada semestre en forma independiente, sino que el grado de complejidad se va incrementando conforme al avance semestral.

	Propuesta global de la línea de formac		
	Formación técnica		
	III	**IV**	**V**
Nivel de integración cognitivo (Bloom)	Conocimiento	Comprensión	Aplicación
Denominación del curso	El conocimiento en la integración de saberes locales	La comprensión en el diálogo de saberes	La generación de saberes ambientales y su aplicación en el ámbito comunitario
Tema-eje articulador	Tierra maíz agua	Bosque café comunidad	Ética recursos naturales población
Evidencia final en relación con la vinculación comunitaria	Conocimiento de los saberes locales de una comunidad, su gente, etc. Diagnóstico general	Diagnóstico participativo e identificación de problemas	Elaboración de proyecto de desarrollo comunitario de acuerdo con la problematica planteada

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

En esta línea de formación, la vinculación se entiende en su sentido más amplio, considerando la diversidad de personas y actores en interacción y en diversos escenarios contextuales (multidimensional), que parte desde el individuo hasta el contexto más amplio. Es por ello que la comunidad sólo representa una dimensión intermedia entre el individuo y la sociedad en su conjunto.

La integración de saberes parte del espacio áulico para vincularse a diferentes escalas de la sociedad. Es decir, el aula es un espacio primordial para la integración de los saberes ya que se parte de la premisa en que los sujetos no viven en forma aislada sino que poseen conocimientos y experiencias valiosas que incluso, no han sido adquiridas en este espacio, las cuales es necesario manejar adecuadamente mediante diversas técnicas mencionadas para que puedan ser expresadas en el colectivo de forma interpersonal.

ión integración de saberes y vinculación		
	Formación profesional	
VI	VII	VIII
Análisis	Síntesis	Evaluación
Análisis de los saberes ambientales generados y su mediación para la sustentabilidad	Síntesis de los saberes ambientales en la instrumentación de proyectos de desarrollo comunitario	Evaluación del desarrollo sustentable
Educación territorio producción animal	Etnia tecnología autosufi-ciencia	Género políticas de desarrollo comunica-ción
Gestión del proyecto ante instancias locales, nacionales e internacionales	Aplicación del proyecto en la comunidad	Evaluación de los avances del proyecto en la comunidad

Los estudiantes interactúan a su vez con su familia dentro de una comunidad donde interactúan y se establece una relación simbólica, productiva, económica, organizativa, entre otras, donde hay un conocimiento colectivo que se comparte y valida al interior y exterior de la misma, a todo grupo social en interacción.

El curso de Integración de saberes toma en cuenta el avance de los cursos regulares, las escalas concéntricas de interacción social y los ejes de integración la interculturalidad, comunicación y habilidades del pensamiento en relación con los temas eje. El curso de maneja por medio de talleres, grupos de discusión, películas, invitados especiales académicos y campesinos, comunidad de diálogo y dinámicas participativas.

Cada uno de los tema-eje se estarán reforzando a lo largo de la licenciatura, por lo que el curso de Integración de saberes será un referente continuo donde se fortalezcan los conocimientos, los saberes y las actitudes congruentes con un proceso de educación intercultural.

Sobre los niveles de interacción entre profesor y los estudiantes

En cada semestre, los/las estudiantes y los/las profesores tendrán una relación creciente y decreciente respectivamente, de acuerdo con el avance de los cursos. Lo que se pretende es que al final de la licenciatura los/las estudiantes realmente hayan centrado el proceso educativo en ellos mismos y sean responsables directos de los procesos de integración de saberes donde el profesor sólo es un facilitador del proceso de enseñanza – aprendizaje.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Niveles de integración cognitiva según semestre						
Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto	Séptimo	Octavo	Relación Profesor – Alumno
Conocimiento	Comprensión	Aplicación	Análisis	Síntesis	Evaluación	El profesor dará la pauta en cada una de las acciones de acuerdo con el nivel cognitivo de Bloom
Profesor						El profesor tendrá una participación decreciente en el proceso de integración de saberes y facilitará en cada semestre que el estudiante tome la iniciativa en la integración de saberes.
					Estudiante	De igual forma, los estudiantes tendrán una participación creciente y llegará el momento en que los estudiantes tomarán la iniciativa
Profesor		Interacción	Ambos		Estudiante	Aquí se observa la interacción entre el profesor y los estudiantes. Los tres primeros semestres corresponden al llamado pensamiento básico, y los últimos tres semestres al Pensamiento Complejo, donde el estudiante tendrá mayor participación.

Las Prácticas pre-profesionales en el Proceso e Vinculación comunitaria

Un aspecto relevante del modelo es la vinculación teoría-práctica, la cual se realiza a lo largo del proceso educativo mediante la integración de saberes con temas-eje, en el marco de la diversidad natural y cultural de Chiapas en las principales regiones de Chiapas.

El objetivo de estas prácticas pre-profesionales es que los estudiantes desarrollen habilidades teórico-metodológicas que faciliten la generación de capacidades que apliquen posteriormente en su desarrollo profesional. Las prácticas pre-profesionales son salidas de campo, en la cuales los estudiantes refuerzan en la dimensión social de la vinculación comunitaria los ejes del desarrollo sustentable: social-cultural, político-económico y agroecológico-ambiental.

Asignatura (semestre)	Tema eje articulador	Región de Chiapas	Ecosistema	Grupos étnicos	Sistemas de producción
El conocimiento en la integración de saberes (Tercero)	Tierra, maíz y agua	Frailesca	Selva Baja	Mestizo, tsotsil	Maíz, frijol, agricultura orgánica
La comprensión en el diálogo de saberes (Cuarto)	Bosque, café y comunidad	Triunfo	Bosque mesófilo de Montaña	Mestizo, tseltal	Café orgánico, manejo de recursos forestales, ecoturismo
La generación de saberes ambientales y su aplicación en ámbito comunitario (Quinto)	Agroecología recursos naturales población	Soconusco	Manglar	Mestizo	Manejo ecológico de plagas y enfermedades

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Asignatura (semestre)	Tema eje articulador	Región de Chiapas	Ecosistema	Grupos étnicos	Sistemas de producción
Análisis de los saberes ambientales generados y su mediación para la sustentabilidad (Sexto)	Educación territorio producción animal	Zona zoque	Bosque de pino-encino	Zoque	Manejo forestal Ecoturismo
Síntesis de los saberes ambientales en la instrumentación de proyectos de desarrollo comunitario (Séptimo)	Etnia tecnología Seguridad alimentaria	Selva Lacandona	Selva Alta Perennifolia	Tseltal, tojolabal Chol	Manejo de vida silvestre Etnoecología huertos familiares
Evaluación del desarrollo sustentable (Octavo)	Género Políticas de desarrollo Comunica-ción	Oaxaca, Valle de México, Puebla	Zonas áridas	Zapoteco, mixe, nahuatl	Temática de investigación: Chapingo, UNAM, COLPOS

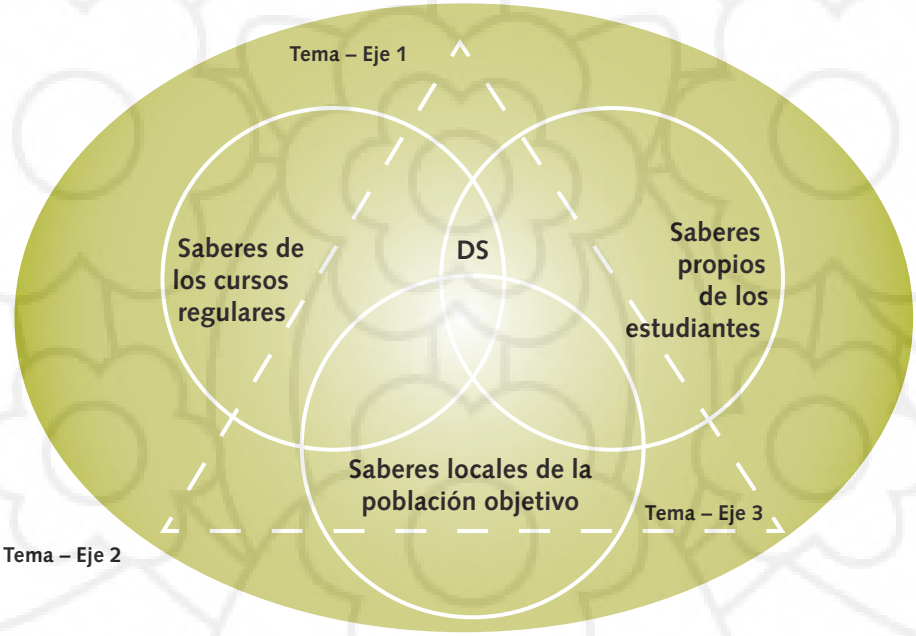
La integración de saberes es un aspecto destacado para el desarrollo de las prácticas de campo y es una oportunidad para que los estudiantes establezcan un diálogo intercultural donde identifiquen, reconozcan y valoren los saberes de la población local. Es por ello que las prácticas pre-profesionales buscan identificar y contrastar, por medio del diálogo intercultural, tres tipos de saberes:

- Saberes de los cursos regulares del semestre (en el aula).
- Saberes propios de los estudiantes.
- Saberes locales de la población objetivo.

El resultado de las prácticas de campo ha generado una revaloración de los saberes de la población local, de los saberes adquiridos en el aula y sobre todo su contraste con los saberes que los propios

estudiantes poseen. El ejerció de integración de saberes, su discusión, análisis y conclusiones es el espacio propicio para entablar y desarrollar un diálogo intercultural donde todos los saberes se conocen, discuten, cuestionan, valoran y se reconocen, y se ven plasmados en los respectivos informes de campo.

El modelo educativo propuesto busca entonces la formación integral del estudiante donde se integran saberes y procedimientos de todo tipo, pero sobre todo dirigido a la consolidación de un perfil de egreso con las competencias en términos de saberes, habilidades y actitudes donde la educación popular ambiental juega un papel destacado como herramienta pedagógica.



Comunidad de estudio

A MANERA DE CONCLUSIÓN

La propuesta curricular para en la licenciatura en desarrollo sustentable sigue construyéndose. Partimos de una propuesta docente

integral tomando los ejes del desarrollo sustentable como plataforma de las líneas de formación académica. Buscamos la formación integral del estudiante mediante cursos simultáneos de los tres ejes durante el desarrollo de cada semestre, pero sobre todo buscamos la integración de saberes por medio del diálogo intercultural dentro y fuera del aula donde se contrastan todo tipo de saberes. Además, las prácticas de campo son un espacio primordial para fortalecer dicho diálogo de saberes.

Bajo este panorama, el principal reto que enfrenta nuestro modelo educativo para el desarrollo sustentable es el cumplimiento del perfil de egreso del estudiante, el cual establece que los estudiantes deben: Conocer las bases teóricas para el manejo de los recursos naturales; Conocer los problemas y necesidades de la población; Conocer los principios de la interculturalidad y de las formas de interrelación y vinculación comunitaria; Promover los principios de la sustentabilidad; Elaborar, gestionar, promover y evaluar proyectos de desarrollo sustentable; Detonar procesos participativos entre los diversos actores de la sociedad; Apreciar la vida comunitaria e interés por mejorar las condiciones de vida de la población; Promover el diálogo intercultural que para de su pertenencia e identidad cultural.

> Todo lo anterior implica el seguimiento pedagógico y la elaboración de indicadores que permitan valorar el avance del modelo educativo que en el fondo del asunto se resume en la promoción y el derecho a una vida digna a partir de la comunidad y en profunda convivencia con la naturaleza.

Fuentes consultadas

Barabas, Alicia M., "Notas sobre multiculturalismo e interculturalidad", en *Diversidad y Reconocimiento. Aproximaciones al multiculturalismo y la interculturalidad*, Suplemento del boletín *Diario de Campo*, núm. 39, octubre de 2006, México.

Peña Piña, Joaquín (coord.), *Diseño Curricular de la Licenciatura en Desarrollo Sustentable. Universidad Intercultural de Chiapas*, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, mayo de 2007.

Casillas Muñoz, María de Lourdes y Laura Santini Villar, *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*, México, CGEIB/SEP, 2006 (Serie Documentos).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Problemáticas, retos y oportunidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje del arte en una universidad intercultural: análisis de caso

Eva María Garrido Izaguirre
UIIM[31]

En esta ponencia se analiza la experiencia docente de quien suscribe este documento al impartir un programa de arte y patrimonio cultural en la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM).

El análisis enfatiza distintos aspectos que se enlistan a continuación, planteando las reflexiones y propuestas surgidas de cada uno de ellos: el habitus y las representaciones de los alumnos y docente como eje definidor de las prácticas de enseñanza-aprendizaje; la experiencia en la generación del plan de estudios de arte y patrimonio cultural, y la alternancia en la experiencia de los alumnos entre prácticas de enseñanza generadas en el ámbito de la educación formal y en la tradición comunitaria. Para lo anterior se entenderá el aula como un ecosistema que se articula con otros más amplios, de tal forma que la triada tradicional: alumno-docente-contenido, se comprenderá como elemento de una red mayor de interacciones complejas.

Antes de iniciar nuestra tarea, considero necesario presentarme. Lo hago como un marco fundamental para el desarrollo de mi disertación y la afirmación de un principio básico para la comprensión de

[31] Docente e investigadora adscrita al Programa de Arte y Patrimonio Cultural en la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, México.

los procesos de enseñanza-aprendizaje: hablar de intersubjetividad en el aula implica hablar de sujetos concretos, con historias propias, experiencias previas, expectativas, representaciones de la propia profesión y sobre aquellos con los que se va a interactuar.

Empecemos con la docente. ¿De quién estamos hablando?: de una mujer de 39 años, con formación académica en ciencias sociales (historia y antropología). Su experiencia docente antes de ingresar a la UIIM se limitaba a seis años impartiendo materias vinculadas a su área de estudio en una universidad privada del estado de Michoacán, en el occidente de México. Nuestra docente, es decir, quien suscribe, nunca se planteó la opción profesional de la docencia, sin embargo, después del primer semestre de clases empezó a formase en múltiples cursos, diplomados y una especialidad en docencia; adquirió habilidades de comunicación y facilitación de procesos de enseñanza-aprendizaje que desconocía; pero sobre todo encontró una vocación y un propósito profesional: la educación como motor del cambio social. Nuestra docente, que será base del análisis del caso planteado, ha tenido un aprendizaje corto, autodidacta y basado en su propia experiencia; pero considera el ejercicio de la docencia como un acto que debe ser especialmente responsable por el alto impacto social que tiene.

Para afrontar este reto tiene que superar una de las principales dificultades de los docentes universitarios: cuenta con una amplia formación académica, amplio conocimiento del medio indígena pero escasa formación docente y nula formación en el modelo intercultural, es decir, a la hora de enfrentar la programación de sus clases lo hace partiendo de teorías que se construyeron en la interacción cotidiana con la realidad, sin fundamento científico que pueda dar cuenta de ellas. Estas teorías se han generado a lo largo de su corta experiencia, sin un proceso de análisis sistemático de por medio, a pesar de lo cual "son significativas porque el sujeto ha ido apropiándose de las mismas, integrándolas a su red cognitiva y muchas veces son implícitas, es decir, no conscientes" (Sanjurjo, 2002:49).

Lo importante en este punto es reconocer que los docentes contamos con teorías que se hacen presentes en el salón de clases mediante nuestra práctica, lo que se conoce en el enfoque práctico-

artesanal como una "concepción tradicional del oficio, que considera la enseñanza como una tarea que se aprende practicándola" (Sanjurjo, 2002:44). Nuestra docente ha aprendido así, es decir, a partir de su experiencia acientífica y acrítica.

La primera propuesta de esta ponencia es invitar a todos y a todas a sistematizar nuestra experiencia docente para llegar a procesos metacognitivos, entendiéndolos como procesos de reflexión acerca del propio conocimiento, esto es, "la conciencia y consideración por parte de la propia persona de sus estrategias y procesos cognitivos" (Flavell, 1983, en Sanjurjo, 2002:30), un trayecto de reflexión constante. La metacognición "es la culminación de todo proceso de construcción de conocimiento y a su vez da lugar a nuevas construcciones. Es un instrumento fundamental tanto para conocer constructivamente como para conocer sobre ese proceso de construcción" (Sanjurjo, 2002:36), y este es el camino indicado para lograr cambiar o reafirmar las teorías fundamentadas en la práctica.

En mi caso, apenas estoy iniciando este trayecto y una de las formas que he encontrado es la aplicación de mi formación profesional, hacer de mi cotidiano un objeto de estudio, recopilar datos para la reflexión en el diario de campo plasmando sobre todo los hitos, los momentos en los que la experiencia previa es insuficiente, aquellos en los que logré el objetivo previsto o los otros en los que entiendo nuevos esquemas de aprendizaje de los alumnos o de sus formas de comprenderse en el aula, en comunicación con otros pares y con la docente, esos momentos en los que el caso de un alumno relata una realidad distinta que ayuda a comprender mejor el contexto educativo en el que estamos inmersos. Pretendo recopilar en el diario de campo, cuestiones aparentemente simples como tiempos de desplazamiento, actividades y responsabilidades que tienen los alumnos fuera de las aulas, la idea que tienen de sí mismos, el espacio en el que estudian, los tiempos en que lo hacen y las actividades que priorizan en su tiempo libre, datos que hasta el momento he obtenido de manera asistemática pero ya han dibujado escenarios que obligan a replantearse la práctica docente.

La razón de partir del diario de campo como insumo principal para el análisis, es la propia formación profesional de quien suscribe y

la existencia de una corriente de investigación pedagógica, la del "enfoque ecológico", que propone "la observación de los hechos en su medio 'natural' y teniendo en cuenta todas las variables ambientales que intervienen" (Sanjurjo, 2002:24).

Todos los docentes tenemos acervos de información amplísimos sobre nuestro quehacer profesional; si recopilamos esa información y la sistematizamos, podremos generar aportes significativos para el modelo intercultural en el que estamos inmersos, nosotros mismos somos materia de estudio, evidentemente sesgada por nuestra mirada, pero ese sesgo es en sí mismo un insumo que podrá ser analizado por otros para la comprensión del fenómeno que nos interesa mediante el trabajo de campo analizado en el aula.

6. Si ya conocemos parte de la historia de nuestra docente ahora sondeemos sus habitus. Partamos de una pregunta: ¿En qué consiste la habilidad profesional de un docente? Ésta suele responderse utilizando dos pivotes de la docencia: los conocimientos teóricos y los prácticos. Los primeros son aquellos que se van a transmitir, los relativos a la disciplina, más los relacionados con los conocimientos pedagógicos didácticos; los segundos, los que se adquieren en la práctica y que determinan las actuaciones de los docentes en circunstancias concretas.

Ahora bien, en el salón de clase solemos actuar de manera bastante ritualizada, tenemos formas de operar que suelen funcionar y que seguimos poniendo en práctica; pero ¿qué determina las acciones de un docente en el salón de clase en una situación que escapa de lo habitual? La respuesta debe buscarse entre los esquemas de pensamiento y acción, "En una situación compleja, el conjunto de esquemas de pensamiento y de acción de que dispone un sujeto (o sea, el habitus) será el que determinará las percepciones, las interpretaciones, los análisis y las decisiones de dicho sujeto, y el que, además, le permitirá enfrentarse a los problemas que se le presenten" (Perrenoud, 1994, en Paquay, 2005:16). Es decir, la noción de habitus, entendido como "el conjunto de nuestros esquemas de percepción, evaluación, pensamiento y acción" (Perrenoud, en

Paquay, 2005:266), se constituye en un vector determinante de la práctica docente, un habitus que existe, que se configura progresivamente en nuestra persona a modo de "estructura estructurante" o "gramática generativa de prácticas" con la que enfrentamos, con pequeñas adaptaciones, las situaciones cotidianas y también las de la práctica docente (Paquay, 2005:266).

¿Qué referentes tienen los docentes y los alumnos que interactúan en un modelo educativo intercultural? En la mayoría de los casos, ninguno o muy pocos, en consecuencia será el habitus el que rija la práctica cotidiana.

Ni docente ni alumnos han experimentado antes un modelo semejante, no hay un habitus formado en contextos de educación intercultural. Esto que aparentemente es una desventaja para la puesta en práctica del modelo pedagógico, la experiencia me ha demostrado que es una ventaja adaptativa, al menos del docente, al reconocer conscientemente que ninguna práctica previa es suficiente. La experiencia en el salón de clase ha resultado en una ruptura paulatina con paradigmas previos y la flexibilización de posturas que con anterioridad parecían incuestionables.

Sin embargo, los habitus de alumnos y docentes siguen aflorando y algunos de ellos, que señalaré aquí, se resisten a los intentos de reajustarlos.

a. La concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Alumnos y docente han sido formados en el modelo de la escuela tradicional. El modelo intercultural, entre otras cosas, exige horizontalidad, autorresponsabilidad del alumno en su formación y diálogo en el salón de clase. ¿Se propician en el caso que analizamos? Sí, de manera enfática, con todos los recursos posibles pero aun así es difícil de lograr. ¿Por qué? Mencionaré algunas afirmaciones de los mismos alumnos: "A nosotras así nos enseñaron, a no hablar en clase". "Nos gusta que nos exijan, eso es lo que necesitamos, si no nos atenemos a que nos va a dar chance otro día y otro día y no hacemos las cosas". "Usted dígame cómo lo quiere maestra. ¿Cómo me voy a autoevaluar? Mejor usted, no puedo".

Los alumnos se encuentran más cómodos en un sistema tradicional y el habitus en el que ha sido formado el docente tiene aceptación en las expectativas de los alumnos; el reto es romper esa circunstancia y no encontrar el acomodo mutuo porque impediría el logro de muchos de los objetivos de una didáctica que propicie el cambio.

b. Muchos de nuestros alumnos no se visualizaron nunca universitarios, no formaba parte de sus expectativas de vida, de tal forma que para muchos la universidad es una actividad secundaria que se atiende después de las labores propias de su género y rol. El campo, la carpintería, la casa, la comida, todo se hace antes que dedicar tiempo al estudio. Esto que en principio pudo interpretarse como falta de responsabilidad ahora puedo afirmar que en muchos casos se debe a ese habitus en el que el rol de estudiante se atiende después del de ser danzante, hija del carguero de la fiesta, madre, padre, esposo o aprendiz de artesano, y de esta realidad se desprende otra: un tropiezo en la vida académica puede provocar el abandono porque lo que decidieron muchos alumnos en cuanto tales no responde a una expectativa de vida formada en el tiempo, es decir, muchos soñaron más veces con irse al norte o casarse que ser universitarios y profesionistas, de tal forma que el abandono no es una frustración sino la reafirmación de una idea: yo no sirvo para esto, la universidad no es para mí.

¿Qué hacer? Si partimos del hecho de que los habitus que tenemos son el resultado de nuestro proceso de socialización por medio de distintos agentes: escuela, familia, iglesia, trabajo. entonces podemos prepararnos para insertarnos en un agente distinto, y en vez de comprenderlo cuando ya buscamos objetivos de formación, es decir, ya en los estudios de licenciatura, hacerlo antes. ¿A qué me refiero? A la implementación de propedéuticos para alumnos y docentes en los que se conozca y se comprenda el modelo intercultural y se confronte con nuestros habitus.

Este sería un primer paso para la toma de conciencia del choque existente entre el modelo pedagógico y nuestras formas de ope-

rar en el contexto educativo, un primer paso que permitiría, si no cambiarlas, al menos cuestionarlas e iniciar uno de los caminos más difíciles que tenemos docentes y alumnos: desaprender nuestros roles para redefinirlos.

2. Otra de las cuestiones que deseo compartir es la experiencia obtenida en el proceso de configuración del plan de estudios de la licenciatura en Arte y Patrimonio Cultural. Uno los retos que afrontamos los docentes y la institución es conciliar las demandas de nuestros alumnos con la demandas del encargo social. ¿Qué desean nuestros alumnos y sus familias? Lo que nosotros podríamos pensar como mayores opciones de formación para la vida, los alumnos suelen resumirlo en una palabra: trabajo y se refieren a un trabajo asalariado.

Por otro lado, la demanda social exige a las universidades interculturales planes de estudios que respondan a las necesidades de desarrollo digno de las comunidades, a partir de la puesta en diálogo de conocimientos occidentales con conocimientos propios de los pueblos originarios; de ahí surge la necesidad en la UIIM de generar un programa de Arte y Patrimonio Cultural.

¿Por qué? El estado de Michoacán es el segundo de la república con mayor número de ramas artesanales, la vocación musical de los pueblos, en especial del purépecha, es inmensa, y uno de sus géneros la pirekua, está integrándose a un expediente de reconocimiento como patrimonio intangible de la humanidad las danzas de negros, cherekis, chenchequis u hortelanos, viejitos, pukes, tumbis, moros o las pastorelas son el momento cumbre de la fiesta como un todo organizado colectivamente en el que mitos, ritos, organización comunitaria, gastronomía, música, artesanía, estética y arte se conjugan en un mapa tan rico como sorprendente. Sin embargo, esta riqueza y diversidad experimenta tres fenómenos que merecen atención:

Se consideran en el estudio del arte y del imaginario colectivo (no indígena) como un género menor: referirse al arte de los pueblos originarios del mundo es hacerlo desde la subalternidad y aplicando

categorías sociales a la valoración estética. En otras palabras, el arte elaborado por indígenas acarrea en su valoración la exclusión que experimentan sus autores.

Este arte, habitualmente acompañado de adjetivos como "popular" o "naif" para mitigar la incomodidad de llamarlo simplemente arte, ha sido excluido de la historia, de los circuitos y de la enseñanza formal del arte; pero también del estudio del arte. Se requieren aproximaciones que aborden la producción artística no occidental como un arte subalterno que requiere para su comprensión el análisis de la articulación de su propio proceso de creación con los procesos sociales de circulación que dan luz a la situación actual de arte y artistas indígenas. Empleando palabras de García Canclini: "hay que llevar el conocimiento empírico hasta la reelaboración teórica necesaria para dar cuenta de los vínculos entre la estructura económica, el campo cultural y los movimientos artísticos, explorar procedimientos y zonas de articulación: el problema de las mediaciones" (2006:37).

A lo anterior se suma un problema de percepción de toda formación vinculada a las artes como algo accesorio, una especie de entretenimiento, o tal como le dijeron a una alumna de la terminal de música, algo poco serio, percepción compartida en las comunidades indígenas por padres de familia y estudiantes, un prejuicio difícil de romper que se compensa con la gran vocación de jóvenes de la región.

Era necesario y fundamental, incorporar a la enseñanza formal el arte indígena como un acto de reivindicación en sí mismo; pero además era necesario atender el problema del abandono de saberes colectivos y prácticas artísticas ya en vías de desaparecer, la ya lacerante pérdida del control del patrimonio de los pueblos originarios del estado y a un hecho doloroso: aquellos que elaboran las obras que el país presume como patrimonio de la humanidad y las "raíces de nuestro México" son creadas por hombres y mujeres que viven en condiciones de pobreza, injusticia y exclusión.

El resultado es un plan de estudios elaborado por el equipo de arte y patrimonio cultural de 2008 en el que los perfiles de los alumnos

conjugan conocimientos, habilidades y aptitudes como instrumentos para la inserción en campos laborales como la docencia, la elaboración de proyectos productivos y de desarrollo, la creación de empresas culturales, atención de problemáticas concretas como colaborar con artesanos para generar diseños artesanales, empaques y mercados alternos a los propios de la tradición, y la formación en investigación para rescatar y colocar en su justo valor el patrimonio cultural. El éxito de esta apuesta aún está por evaluarse.

Al plan de estudio se suma una característica de la licenciatura que es la de incorporar como docentes a los portadores de saberes tradicionales. Sus conocimientos suelen estar en el aula por medio de los docentes que realizamos investigaciones nutridas por sus conocimientos; sin embargo, la postura institucional es reconocerlos como maestros, incorporarlos al sistema universitario y generar los mecanismos para su acreditación en el sistema oficial. Esta última iniciativa está en proyecto, no tenemos avances, sólo dudas que compartir. La primera propuesta pudo hacerse y se ha emprendido de momento en la formación extracurricular, algo que enriqueció a todos los que participamos en esa experiencia; pero existe en el plan de estudios de la licenciatura un eje de aplicación con el que se prevé incorporar a docentes cuya formación es producto de la tradición.

Incorporar al sistema universitario artesanas formadas en la tradición nos enseña al resto de maestros, por ejemplo, que hay otras formas de enseñar. Una maestra artesana con 40 alumnos aparentemente sin orden ni concierto, todos arremolinados a su alrededor, logró en menos de 15 minutos transmitirles qué hacer y cómo empezar el trabajo. No utilizó *power point*, ni pizarrón, sus palabras eran pocas, los alumnos aprendieron viendo y haciendo, una forma a la que están acostumbrados muchos de ellos, una forma distinta. Los alumnos y maestros aprendieron otra manera de enseñar y de aprender, la maestra artesana se enfrentó al reto de enseñar de manera distinta a como se hace en la tradición, no enseñaba a uno o dos, eran 40, no enseñaba en su casa, lo hacía en una universidad, no lo hacía en los espacios que tenía libre entre otros quehaceres, lo hacía con un horario fijo. En definitiva, todos aprendimos no sólo a

tejer el tule, una técnica de origen prehispánico, sino a comprender que la educación tiene variantes que pueden y deben incorporarse: las propias de la tradición.

A manera de conclusión puntualizaría lo siguiente:

Es necesario incorporar a los esquemas educativos de las universidades interculturales, programas de arte y de atención al patrimonio cultural en los que se analice la realidad de las producciones estéticas y culturales de los pueblos originarios, se les otorgue su valor real a estos conocimientos mediante su integración al esquema educativo formal del que han estado excluidos, se investiguen los sistemas estéticos locales y registren, rescaten y se valoren sus prácticas en vías de desaparición.

Es de suma importancia pensar en un tiempo de preparación de alumnos y docentes previo al arranque de los semestres de licenciatura, en el que podamos confrontar nuestros habitus y representaciones del sistema de enseñanza- aprendizaje, con el modelo educativo intercultural.

Para aquellos que como yo, consideren necesario aprender y comprender mejor la realidad en la que nos desempeñamos como docentes, es fundamental hacer de nuestra experiencia un objeto de estudio más, sistematizar la información que tenemos para acceder a procesos metacognitivos que nos permitan perfilar mejor nuestra práctica docente.

En las licenciaturas y programas de formación que lo permitan, es necesario, como postura ideológica y práctica pertinente muy positivas, la integración de docentes cuyos saberes sean tradicionales, no sancionados por grados académicos, pero sí por trayectorias reconocidas, comunitaria y extracomunitariamente. Un reto pendiente es la acreditación de dichos saberes, un propósito ya insoslayable.

Fuentes consultadas

García Canclini, Néstor (2006), *La producción simbólica. Teoría y método en sociología del arte*, México, Siglo XXI.

Sanjurjo, Liliana (2002), *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*, Rosario, Santa Fe, Argentina, Homo Sapiens Ediciones.

Paquay, L., Marguerite Altet, Évelyne Charlier y Philippe Perrenoud (2005), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, México, FCE.

Experiencias académicas durante los dos primeros años de trabajo de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo

Héctor Cálix de Dios[32]

Introducción

El concepto de educación intercultural es relativamente nuevo, se acuñó hace dos décadas aproximadamente; por ello, la literatura sobre el tema, proviene mayoritariamente de Europa, China, Canadá, y algunos países de América Latina. En México, desde hace casi cinco años se inició el establecimiento de universidades interculturales y hasta la fecha existen 11, de las cuales la más reciente es la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO), que se encuentra en la zona maya del estado de Quintana Roo, en el sureste de México. En este documento, se sintetizan las experiencias más importantes que se han tenido desde la creación oficial de la UIMQROO, hasta el final de su segundo periodo de actividades académicas. Durante este tiempo se establecieron las bases para su formación, procurando que responda a las necesidades de la región, sin descuidar la calidad educativa y la preservación de los conocimientos propios de la cultura maya. Las experiencias plasmadas en este documento pueden ser útiles a los interesados en la educación intercultural y, al mismo tiempo, pueden ayudar a detectar los errores cometidos de manera involuntaria, como suele ocurrir al llevar a la práctica proyectos novedosos.

[32] Docente. Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Importancia de la universidad en la zona maya

Una de las cuestiones más importantes que tuvimos que entender con el fin de adecuar el concepto de educación intercultural a las características especiales de la zona maya, fue que debíamos tomar en cuenta que el proyecto de universidad intercultural no sólo es con el fin de integrar el grupo étnico local, sino que también a toda la gente de las áreas circunvecinas que tengan la posibilidad de estudiar en nuestra institución, es decir, tanto a los mayas como a los que no son mayas, a pobres y a ricos, etcétera. Pues, de acuerdo con Koleva (2005), el modelo de educación intercultural debería dar origen a una sociedad innovativa y la estrategia de educación debería rescatar la diversidad de las personas por sus diferentes orígenes étnicos. Nosotros consideramos que esta idea debería ocupar los espacios que existen entre los ideales de la educación intercultural y los problemas que surgen en el momento de ponerlos en práctica, es decir, desde la falta de recursos estructurales, los vaivenes y estilos de las políticas de Estado, y los prejuicios tradicionales.

La educación intercultural

El concepto de "educación intercultural" como paradigma, apareció en Europa, hace dos décadas, en el periodo en que el incremento del multiculturalismo y el interculturalismo coincidieron con el incremento de la presencia de la población de inmigrantes extranjeros, y esa es una de las principales razones del origen del interculturalismo. Lo anterior, asociado a la presencia de la población inmigrante en los países ricos, población que proviene principalmente de países con economías pobres; la incorporación del multiculturalismo en las escuelas fue un intento por asimilar la diversidad cultural en los currículos escolares y en las prácticas pedagógicas de aquellas escuelas donde la presencia de estudiantes inmigrantes no comunitarios se ha empezado a notar, de tal manera que en este tiempo muchos investigadores, educadores, y profesionales han enfatizado la importancia de preparar asesores y educadores para cuidar la salud mental y las necesidades académicas de una sociedad plural en constante cambio. Aun así, los educadores han sentido la misma

presión para dirigir las cambiantes necesidades académicas de la población de estudiantes caracterizados por su diversidad cultural y han tratado de rediseñar el currículum y modificar sus estilos de enseñanza; los educadores, de acuerdo con estos cambios, han invertido mucho de su tiempo en investigar, identificando las estrategias o participando en discusiones pensadas para alentar las diferencias culturales de los estudiantes (De la Cruz *et al*., 2006).

La interculturalidad en la UIMQROO

Similar camino hemos recorrido en la UIMQROO, desde un principio, es decir, discutiendo y tratando de llegar a un consenso sobre el concepto de educación intercultural que tiene que adecuarse a las particularidades culturales, económicas y sociales de la zona maya de Quintana Roo, y es en este sentido que las experiencias que hemos tenido en la UIMQROO, pueden servir como un parámetro de comparación en la construcción de la educación intercultural en un mundo que experimenta cambios rápidos y donde los trastornos culturales, políticos, económicos y sociales confrontan a las formas tradicionales de vida. Así, la educación tiene un importante papel en la promoción de la cohesión social y la coexistencia pacífica. Sin embargo, antes de iniciar un proyecto de educación intercultural, necesitamos saber que los programas que promuevan el diálogo entre estudiantes de diferentes culturas, creencias y religiones, deben contribuir significativamente a construir sociedades tolerantes y a un desarrollo material sustentable (UNESCO, 2006).

El modelo educativo

Modelo educativo. Todos los programas de la UIMQROO tienen la característica de tener integrado el nivel de profesional asociado al del nivel licenciatura, mencionado anteriormente. Se inició con tres programas educativos: Ingeniería en Sistemas de Producción agroecológicos, Turismo alternativo, y Lengua y cultura (a partir del 2009, se cuenta además con los programas de Gestión municipal y Salud comunitaria). Se hicieron varios estudios, encuestas, entrevistas con líderes, empresarios, y personal de los tres niveles de go-

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

bierno (municipal, estatal y federal) de la Zona Maya de Quintana Roo y, además, se revisaron las estadísticas de desarrollo humano y económico de la región. El modelo educativo tiene su fundamento en el concepto de educación intercultural y bilingüe, con la convicción de que este concepto abre espacios seguros para que coexistan conocimientos locales y foráneos, idioma autóctono e idioma oficial; y las clases se ofrecen por académicos con formación convencional (en instituciones de educación superior) y por personas de la comunidad, reconocidas y respetadas por sus conocimientos de la cultura, arte, política, sociedad, economía, ecología, etcétera. Los estudiantes de origen maya finalmente se sienten en un ambiente agradable, donde su cultura es valorada y su idioma apreciado, de tal manera que la sinergia de las culturas tiene tal potencial que permite encontrar alternativas viables de solución a muchos de los problemas que afectan nuestra sociedad.

El programa integrado dura cuatro años, más un verano, de tal forma que un estudiante que se dedique de tiempo completo a estudiar, completará todos sus créditos y su trabajo de titulación en este periodo, así al aprobar todos sus cursos, podrá egresar titulado.

Las clases

Una de las formas más importantes en que los maestros han mantenido contacto cercano y permanente con los estudiantes, ha sido el programa de tutorías; 100% de los alumnos tienen tutor el cual se encarga de estar pendiente de sus calificaciones, de su rendimiento escolar y de detectar problemas en los métodos de aprendizaje, problemas con las materias y conocer las potencialidades y deficiencias de los alumnos. Cada semana, el maestro se reúne con sus estudiantes tutorados y realiza una evaluación de su rendimiento. A partir del segundo semestre (enero de 2008) se nombró a un profesor como coordinador del programa de tutorías, y las reuniones con los estudiantes adquirieron un giro adicional; ahora, además de conocer el rendimiento académico de los estudiantes, también se les dan lecturas motivacionales y de literatura en general, y se cuida que su método de estudios sea eficiente, entre otras cosas.

Los alumnos

De acuerdo con los datos de Rodríguez y Hernández (2008), entre los años 1999 y 2003, las universidades públicas más importantes de México (Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto Politécnico Nacional, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad Autónoma de Guadalajara, y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla), tuvieron un índice de deserción promedio de 36%; mientras que en ese mismo periodo, universidades privadas importantes (Universidad Anáhuac, Universidad Iberoamericana, Universidad La Salle, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, Universidad Tecnológica de México, y Universidad del Valle de México), alrededor de 28% de sus estudiantes dejaron la escuela. El porcentaje de deserción que tuvo la UIMQROO en los dos primeros periodos, fue de 21.8%; es decir, sabemos que necesitamos trabajar mucho mejor, afinar todos los elementos que estén a nuestro alcance, seguir revisando tanto nuestros sistemas de enseñanza como nuestros planes de estudio y de trabajo, en general, con el fin de que nuestro índice de deserción sea cada vez menor y, sobre todo, atender los casos de riesgo de deserción como tales, es decir, individualmente con la ayuda del sector de sicología de

Tabla 1. Número de alumnos inscritos y reinscritos en la UIMQROO del otoño 2007 a la primavera 2008

Grupos	Número original de alumnos (los que iniciaron)	Número de alumnos que terminaron el curso	Número de alumnos que se reinscribieron
1	32	29	26
2	32	28	25
3	30	28	27
4	31	27	21
5	31	26	24
6	31	31	26
7	32	29	23
Total	219	198	172

Alumnos que no concluyeron el primer semestre: 21.8%

la escuela. Necesitamos no sólo estar más pendientes de cada uno de nuestros alumnos (cosa que de hecho se atiende cada vez con mayor detalle en el programa de tutorías) sino que además tenemos que establecer alianzas dinámicas con la sociedad, tal vez con instituciones u otros sectores, que permitan solventar problemas. Con el fin de tener una idea objetiva de los indicadores estudiantiles de la región, realizamos un estudio preliminar de las condiciones que tienen las instituciones de educación superior de la región.

De acuerdo con este estudio (tabla 1), y con base en los resultados obtenidos después del primer año de trabajo, podemos ver que el promedio de deserción en esas escuelas es de casi 8%, mientras que en nuestra escuela fue de más de 21%. Quizá falten estudios más detallados acerca de las razones de este porcentaje de la UIMQROO, sin embargo, en la tabla también puede verse que contamos con el índice más alto de maestros con postgrado, que el porcentaje de reprobación es menor al promedio, y que nuestro porcentaje de tutorados es de los más altos. De acuerdo con Rodríguez y Hernández (2008), en la educación superior es necesario cuidar no sólo la relación enseñanza–aprendizaje, sino también actualizar, innovar y desarrollar los perfiles profesionales y cuidar la permanencia y regularidad de los estudios, lo que implica la presencia o ausencia de situaciones que pueden obstruir o facilitar el proceso escolar en tiempo y forma, la baja eficiencia terminal; y de acuerdo con los datos de ANUIES (2000), en México, el promedio de eficiencia terminal en licenciatura, hacia finales del siglo XX, estaba casi en 40%, menor a lo que se tenía en la década de los años noventa, que era de 54%.

Las clases se imparten de lunes a jueves, de 3:30 a 20:00 horas, en los salones que facilitaba la Escuela Secundaria "José María Morelos". Los viernes, se realizan dos actividades paraescolares; una en el teatro de la ciudad, y otra, en las instalaciones de la unidad deportiva. La que se hace en el teatro, es coordinada por uno de los maestros de la UIMQROO (diferente en cada semestre), y el objetivo es que los estudiantes incursionen en actividades académicas y culturales, como conferencias, mesas redondas y coloquios, y en arte y cultura como: cine, danza, música y teatro; con ello se busca integrar a la comuni-

dad estudiantil en el análisis y reflexión de los temas de actualidad mundial, relacionados con su formación profesional; de esa manera, su preparación cultural y artística, se suma a su conocimiento técnico recibido en sus clases. Esta actividad se lleva a cabo de 13:00 a 15:00 horas. La otra actividad, que se realiza en la unidad deportiva, está coordinada por un equipo de sicólogos; y el objetivo es que los alumnos se conozcan, se integren, que formen redes de ayuda entre ellos, y elevar su autoestima y sus métodos de estudio y de trabajo; se pretende también que con estas actividades los estudiantes tengan una motivación fresca y diferente que les impulse a dar un mejor esfuerzo, y a fomentar los valores como la cooperación, la solidaridad y el trabajo en equipo, para lograr objetivos comunes, asimismo se busca que los alumnos adquieran una identidad universitaria. Esta actividad les da la oportunidad de participar activamente en dinámicas de convivencia, de relajación, de concentración; son sesiones de superación personal, y es un espacio para la reflexión de temas relacionados con su formación académica y su vida en general. Con las actividades paraescolares, se busca motivar a los estudiantes para que permanezcan en la Universidad, que den su mejor esfuerzo cada día en sus actividades, es decir, se busca reducir el índice de deserción que provoca el cambio de actividades académicas de nivel medio superior a superior o de aquellos choques culturales que propicia vivir en una comunidad diferente a la del lugar de origen.

La forma con la que se llevó a cabo el desarrollo de las clases. Cada maestro tuvo asignado entre tres y cuatro grupos (de 30 alumnos en promedio). Los grupos fueron establecidos de acuerdo con las calificaciones obtenidas por los alumnos en su examen de admisión (CENEVAL), de tal manera que en un grupo quedaron los valores más altos de la tabla, en otro grupo los siguientes valores, y así sucesivamente; en uno de los grupos quedaron los últimos valores de la tabla de CENEVAL. Eso se hizo con el fin de homogeneizar los grupos, de tal manera que los estudiantes que quedaran asignados dentro de los primeros valores de la tabla de CENEVAL, pudieran ir avanzando a un ritmo y con un trabajo diferente al de los que quedaron asignados en el grupo de los últimos promedios; y una vez que se detectaron las deficiencias de esos estudiantes, se puso mayor atención a sub-

sanar esas deficiencias. El autor de este artículo estuvo trabajando con grupos intermedios y mi experiencia fue que, por un lado, se tuvieron cosas muy buenas, y por otro lado, pude detectar deficiencias que son oportunidades para ir trabajando sobre el camino. En primer lugar, todos los maestros tuvimos que enfrentar una problemática común: la reticencia de los alumnos a leer los documentos y libros que les dejábamos de tarea; a pesar de que hicimos una reconsideración en el número de lecturas, el problema prevaleció. La mayoría de los alumnos de la UIMQROO arrastra deficiencias en el hábito de lectura, probablemente debido a que las escuelas de donde provienen carecen de suficiente material en sus bibliotecas o a que no se les inculca suficientemente este hábito. Aquí es donde se ha notado más la importancia de la labor del grupo de sicología, porque gracias a sus ejercicios (competencias de lectura, etcétera), ha mejorado sustancialmente el hábito de lectura de los alumnos. Una de las cosas buenas que yo encontré fue que el estímulo de la creatividad y el conocimiento de la lengua y la cultura Maya de los alumnos, les permite explorar formas alternativas de conocimiento y de solución de problemas; casi todos ellos han declarado que gracias a la forma en que han llevado algunas materias, han aprendido no sólo a valorar sino a revalorar el conocimiento y la cultura de sus propias comunidades.

PROCEDENCIA DE LOS ALUMNOS

Muy pocas personas llegaron de los estados de Veracruz, Campeche y Chiapas, o de las ciudades de Chetumal, Cancún y Mérida. Los estudiantes de la UIMQROO que provienen de Yucatán, tienen conocimientos de la cultura Maya, y son jóvenes que en la dinámica de convivencia y trabajo universitarios, se han integrado exitosamente con sus compañeros de otras regiones de la zona Maya de Quintana Roo, y con todos los demás compañeros.

Muchos estudiantes de la zona Maya de Quintana Roo, encontraron en la UIMQROO una oportunidad importante para continuar sus estudios profesionales, dado que anteriormente pocos tenían posibilidades económicas para continuar su educación. Mucha gente de la ciudad de José María Morelos, tiene los elementos culturales

Mayas (por ejemplo, más de 40% del personal del Ayuntamiento habla lengua Maya), y las carreras que actualmente existen en la Universidad aseguran el arraigo de la población estudiantil, y su disposición para el rescate y el fomento de la lengua y la cultura autóctonas.

La mayoría de los estudiantes, más de 60%, que se registró en la primera generación de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (tabla 3), vino del municipio de José María Morelos, donde se encuentra la UIMQROO; más de 40% de los estudiantes matriculados en ese tiempo provenían del municipio José María Morelos que es la capital de la ciudad), 20% vino de Carrillo Puerto Ciudad (estos dos pueblo integran la Zona Maya y aportaron 80% de la población estudiantil de la primera generación en esta Universidad, 7% son también de la zona Maya, pero vinieron del estado de Yucatán y 13% restante son estudiantes de la ciudad de Chetumal, Cancún, Q. Roo, y de los estados de Campeche, Chiapas y Veracruz.

Tabla 2. Calificaciones de los alumnos de la primera generación, durante el primer semestre

Grupos	Materias						
	A.C.	Ing.1	Esp. 1	M.1	R.Z.	Inf.	Prom/G
Grupo 1	8.9	8.3	9	8.9	9.2	7.8	8.7
Grupo 2	7.1	6.4	8.2	7.7	8.1	7.3	7.4
Grupo 3	8.9	7.9	9	8.6	8.4	7.8	8.4
Grupo 4	8.1	7.5	8.5	9.3	8	8.2	8.3
Grupo 5	8.2	7.7	8.3	9.3	8.2	8.1	8.3
Grupo 6	8.3	7.9	8.4	9.1	8.6	8.1	8.4
Grupo 7	8.6	7.8	8.4	8.3	8.2	7.3	8.1
Prom/M	8.3	7.6	8.5	8.7	8.4	7.8	8.2

Claves: A.C.=Análisis contemporáneo; Ing. 1= Inglés I, Esp. 1 = Español I; M.1=Maya I; R.Z. Procesos de construcción del conocimiento y razonamiento crítico; Inf = Informática; Prom/G = Promedio por grupo; Prom/M = Promedio por materia.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Tabla 3. Calificaciones de los alumnos de la primera generación, durante el segundo semestre

Grupos	Materias								
	D.S.	ING. 2	L.E.	M.2.	S.F.	I.P.	PSIC	V.A.	Prom/G
Grupo 1	8.7	7.3	8.2	8.4	8.8	8.4	8.1	8.4	8.3
Grupo 2	7.9	6.2	8.2	8.1	8.8	8.3	8.5	8.4	8.1
Grupo 3	9.2	7.4	8.7	8.8	9.2	8.9	9.0	8.9	8.8
Grupo 4	8.7	7.6	9.0	9.2	7.8	8.1	8.3	8.5	8.4
Grupo 5	8.5	8.1	8.2	9.2	8.4	7.9	8.2	7.9	8.3
Grupo 6	8.5	7.8	8.5	9.2	8.0	8.3	8.3	8.4	8.4
Prom/M	8.6	7.4	8.5	8.8	8.5	8.3	8.4	8.4	8.4

D.S. = Introducción al desarrollo sostenible; L.E. = Lengua española; // S.F. = Solución de conflictos; Ing. 2 = Inglés II; M.2. = Maya II; I.P. Métodos y técnicas de investigación participativa; PSIC. Psicología; V.A. Viernes académico; Prom/M = Promedio por materia; Prom/G= Promedio por grupo.

De todos los estudiantes de la primera generación, 84 personas (50 de José María Morelos y 34 de Felipe Carrillo Puerto), es decir, 42% procedían de las comunidades rurales de la Zona Maya de Quintana Roo. Es importante señalar que de acuerdo con las visitas que se han hecho desde hace varios años, parece que la infraestructura educativa de las universidades es menos completa que las que se tienen en las ciudades; igualmente son más completas en Quintana Roo en las ciudades con mayor desarrollo económico (Chetumal, Playa del Carmen, Cancún), y la espiral continúa, porque de la misma manera, las universidades tienen una mejor estructura educativa en las principales ciudades del país (Monterrey, Guadalajara, Mérida, Puebla, Morelia, Guanajuato, México DF, etcétera).

"Español" y "Análisis contemporáneo". Para el primer caso ("Español"), se encontró una correlación de 0.35, y para "Análisis contemporáneo", la correlación fue 0.23. Estaremos a la espera de tener todos los datos, a lo largo de los cuatro años que dure la primera generación para poder establecer conclusiones generales.

Asimismo, los análisis de correlación (figuras 1 y 2), todos con índices de entre 0.1 y 0.4, demuestran que la posición obtenida en los exámenes de CENEVAL, no corresponden a las calificaciones obtenidas en las clases que los estudiantes reciben en la Universidad.

Figura 1. Correlación entre el promedio general de las notas obtenidas en el examen CENEVAL por los alumnos de la UIMQROO y sus calificaciones obtenidas al terminar el primer semestre en la Universidad. El coeficiente de correlación es: 0.43.

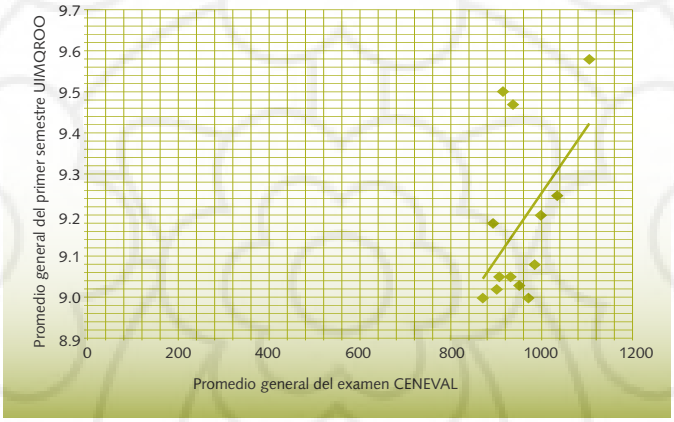
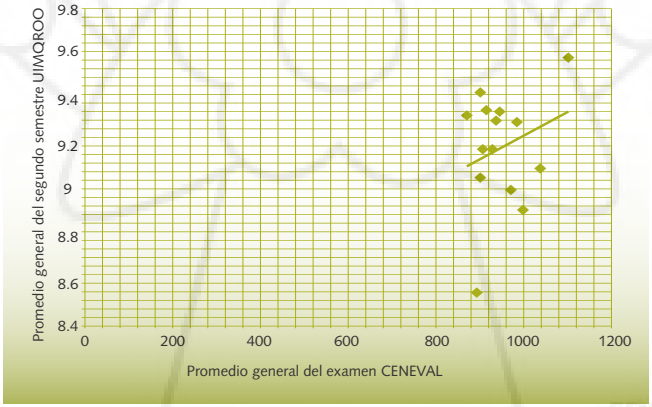


Figura 2. Correlación entre el promedio general de las notas obtenidas en el examen CENEVAL por los alumnos de la UIMQROO y sus calificaciones obtenidas al terminar el semestre en la Universidad. El coeficiente de correlación es: 0.19.



Fuentes consultadas

Abdallah-Pretceille, M. (2006), "Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity", *Intercultural Education*, 17(5), 475-483, Taylor and Francis, 2007.

ANUIES (2000), *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de ANUIES*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). [Documento WWW]. URL. http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/sXXI.pdfL (consultada en octubre 2008).

De la Cruz, K. C. K., M. B. Salzman, R. Brislin y N. Losch (2006), "Hawaiian Attributional Perspectives on Intercultural Interactions in Higher Education: Development of an Intercultural Sensitizer", *International Journal of Intercultural Relations,* 30, 119–140.

Koleva, I. (2005), "Center for intercultural education", *Trakia Journal of Sciences*, 3 (8), 1-3.

Rodríguez Lagunas, J. y J. M. Hernández Vázquez (2008), "La deserción escolar universitaria en México. La experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana campus Iztapalapa", *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, Universidad de Costa Rica, enero-abril 8(1), 1-30.

UNESCO (2006), *UNESCO Guidelines on intercultural education*, UNESCO. Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector. 7, place de Fontenoy 75352 Paris 07 SP France, 43 p. [DocumentoWWW].URL. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf

La educación intercultural en la Universidad Intercultural de Chiapas: Experiencia pedagógica en las aulas

José Bastiani Gómez[33]

La presente ponencia tiene la intención explicar el desarrollo de mi experiencia personal pedagógica en la Universidad Intercultural de Chiapas. Por otra parte, bajo una mirada etnográfica, las implicaciones del trabajo pedagógico en la aulas multiculturales son reconstruidas, así como sus motivos y retos a la hora de instrumentar el enfoque intercultural. Para concluir, se enumeran varios puntos considerados sustantivos a la hora de hacer realidad el desarrollo y puesta en práctica del modelo intercultural en nuestra institución.

Palabras clave: Educación intercultural, Universidad Intercultural de Chiapas, práctica docente, diversidad cultural y lingüística.

La experiencia en el aula. Profesores y estudiantes en proceso de diálogo intercultural en la Unich

En aquellos primeros días de agosto de 2005 inicié actividades con un grupo de alumnos de formación básica universitaria, a los que impartiría 20 horas de clase mensuales; las horas restantes, por ser profesional de tiempo completo, fueron empleadas para trabajos

[33] Profesor de tiempo completo en la Universidad Intercultural de Chiapas, México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

de investigación, tutorías y vinculación con la comunidad. Tenía un promedio de cuatro horas a la semana con los estudiantes. El trabajo escolar consistía en atender a los jóvenes que cursaban el primer semestre de la formación básica.

En la formación básica, los alumnos inscritos en cualquiera de las cuatro carreras tenían la opción de cambiarse de carrera por cualquier motivo vocacional o estudiantil; para ello esta consideración pedagógica se incluyó en los diseños curriculares.[34]

Trabajé en el aula los cursos de Prácticas de Vinculación con la Comunidad I y II, Temas selectos de Español I, y Lengua originaria, mismos que se impartieron en la formación básica de las licenciaturas. Debo señalar que para mí la docencia es un acto de sensibilidad y de corresponsabilidad en la transmisión y construcción del conocimiento. Esto implicó preparar las clases de forma didáctica, además de revisar los tiempos y las actividades a realizar por los estudiantes, lo que constituía todo un seguimiento a la formación académica de los jóvenes.

El enfoque de Educación Intercultural preveía incluir la lengua indígena y la cultura como ejes transversales en el currículo para ser operables en la práctica docente (SEP-CGEIB, 2006; SEP-DGEI, 2000). Mi experiencia durante más de trece años en Educación Primaria Indígena me había permitido crear y practicar una gama de readecuaciones de los contenidos educativos para que las experiencias escolares resultaran efectivas. En el ejercicio diario en las aulas tenía claro que asumir una práctica escolar intercultural implicaba, cuando menos, tres elementos básicos dentro del campo de la didáctica tradicional que habían de ser reemplazados por otros principios con enfoque intercultural.

El primero es que el profesor ya no debe dirigir la enseñanza de los alumnos exclusivamente mediante indicaciones verbales, como se acostumbra en la enseñanza tradicional. Otro principio consiste en que hay que desechar aquella concepción de que cada alumno recibe una oferta de aprendizaje estandarizada, es decir, todo el

[34] Véase UNICH, *Plan y programas estudio de la Licenciatura de Lengua y Cultura* (2005), versión 2005-2009, UNICH, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México.

aprendizaje depende de qué tanto el alumno escuche al profesor, observe el pizarrón o la pantalla de la televisión en el aula.

El tercer principio tiene en cuenta que el aprendizaje no puede seguir centrado en una temática que imparta el profesor (Saldívar, 2006).[35] En fin, estas consideraciones pedagógicas son muy comunes en el escenario de cualquier educación, indígena y no indígena. El enfoque intercultural implica un cambio en el enfoque didáctico tradicional, y esto significa transformar prácticas y actitudes en el aula para llegar a aplicar nuevas relaciones educativas interculturales. Una concepción intercultural implica, desde luego, ofrecer y dotar a los estudiantes de posibilidades reales para construir el conocimiento. Es hacer a un lado aquella educación balcanizada en la que los alumnos sólo se conciben como sujetos pasivos y receptivos (Freire, 2000).

En el ejercicio de mis actividades consideré que la educación intercultural tenía que centrar su atención en el alumno como elemento clave en la construcción del pensamiento social. El alumno y el maestro son al unísono constructores de conocimiento. El profesor debe tomar como eje de reflexión las realidades socioculturales del entorno, que son las dimensiones pedagógicas a resignificar en las aulas. Entonces el profesor se convierte en una figura que media y acompaña a los alumnos para inducirlos en las resignificaciones del conocimiento. La enseñanza de la lengua indígena y el español son los puentes de comunicación para el aprendizaje local, regional y universal, con los que se logra una formación integral de los estudiantes. Los saberes y prácticas cotidianas de los alumnos constituyen experiencias sustanciales para construir el pensamiento escolar, de ahí su razón de ser en las aulas de la UNICH.

En la planeación de las clases estas reflexiones cobraban su sentido. Cierto es que en muchas ocasiones tuve que improvisar, debido a que lo preparado no estaba acorde con las expectativas de conocimiento de los estudiantes. La improvisación en Educación no quiere

[35] Para mayor información véase el texto de Antonio Saldívar (2006), *Técnicas y dinámicas para la educación intercultural,* Casa de la Ciencia-Educreando-Instituto Austriaco de Cooperación Norte Sur-Ecosur, Chiapas, México, p. 19.

decir inmediatez o insustancialidad de las tareas, sino un ejercicio pedagógico de mayor alcance que recrea situaciones de aprendizaje para que sea significativo en los estudiantes (Coll, 2000).

Tomo en cuenta que una de las virtudes de la práctica docente es que el maestro no puede dejar de leer sino que, por el contrario, está inmerso para siempre en un ejercicio de carácter intelectual, por lo que la docencia es un trabajo de este tipo (McLaren,1998). En varias de mis sesiones la enseñanza se impartía en lengua ch'ol; de esta manera corroboraba que el ejercicio pedagógico con el uso de la lengua materna resulta efectivo y sustancial en los alumnos. Con ello demostraba que si esta práctica comunicativa se hubiera trabajado desde la Educación Básica, las poblaciones escolares indígenas habrían estado en condiciones sociolingüísticas más favorables con respecto al español.

La impartición de una clase, en lengua indígena y en español, presenta la certidumbre de que los estudiantes asumen una actitud de autoestima, seguridad, y de valor humano en el aprecio y uso de su lengua materna en un contexto social y escolar antes inexistente. Al comienzo, cuando se pedía a los estudiantes se expresaran en lengua indígena en el aula, los alumnos se avergonzaban por usar su lengua originaria como expresión escolar. Sin embargo, nuestro ímpetu se dirigía a que los estudiantes aprendieran a desestimar todo tipo de prejuicio o minusvaloración de sus lenguas y culturas, aunque debo aclarar que esto fue un proceso prolongado y laborioso en la universidad. Siempre las adversidades en toda meta educativa están presentes, pero en nuestro caso no hizo que los ánimos se diluyeran; por el contrario, nuestras mediaciones cognitivas en las aulas eran de emotividad en tanto uno observaba los ritmos favorables de aprendizaje de los alumnos.

Se insistía a los alumnos para que reflexionaran las dimensiones culturales que portaban, situación que no era del todo halagador porque la mayoría de los estudiantes se habían formado en escuelas donde nunca se les enseñó a escribir en sus lenguas indígenas (Pérez, 2003). Otra vez, bajo las características que presentaban los alumnos, se hicieron presentes las consecuencias de una concepción pedagógica monocultural y monolingüe, mismas que habían

perpetuado un proceso de exclusión educativa y social de las poblaciones escolares indígenas. En este sentido, la UNICH, establece que a partir del modelo intercultural se enseñe de manera pertinente el desarrollo de las capacidades y conocimientos de los estudiantes con filiaciones lingüísticas diversas. Otra de las actividades implícitas en el desarrollo de las acciones educativas dentro del aula, correspondió al conocimiento del español; todas se convirtieron en prácticas reales para alcanzar la interculturalidad.

Las comunidades de aprendizaje no pueden quedar al margen del desarrollo de los entornos correspondientes a las tecnologías de la información ni de la llamada sociedad del conocimiento. El acceso de las comunidades escolares indígenas al proceso de desarrollo de sus conocimientos, valores, creencias y filosofías, que le han dado cuerpo al sistema cultural que portan, es una necesidad apremiante, y la UNICH debe promover una cultura pedagógica de diálogo y de respeto.

La Universidad tiene el compromiso legal y ético de contribuir en la construcción de escenarios escolares interculturales en donde se promuevan el respeto, el aprecio, así como la valoración de los conocimientos ancestrales que portan los pueblos originarios. Las prácticas escolares que llevé a cabo durante ocho semestres, hasta que egresó la primera generación de estudiantes (2005-2009), fueron pensadas y redimensionadas bajo estas reflexiones socioantropológicas que dan cuenta de los procesos de injusticia y discriminación étnica que han enfrentado los pueblos indígenas.

La visión a largo plazo de la UNICH tiene en cuenta la necesidad continua de establecer procesos educativos en los que el papel del maestro se torne de vertical a horizontal. Los alumnos son precursores, cada uno de ellos, de la construcción del conocimiento escolar. Cuando el maestro convierte el bagaje sociocultural que conllevan en una oportunidad cognitiva, las impresiones sociocognitivas en los estudiantes se convierten en la transmisión de experiencias individuales y colectivas que promueven aprendizajes interculturales.

El diálogo entre alumnos que presentan tradiciones culturales y lingüísticas diferentes, crea entidades pedagógicas que, con el

maestro como acompañante, se traducen en aprendizajes emotivos y trascendentales.

En los planes y programas de estudio actuales siguen sin aparecer contenidos educativos que indiquen trabajar en el aula las discriminaciones y prejuicios étnicos que afectan el desarrollo del autoconcepto en los estudiantes. Por eso, la vergüenza internalizada en los actos escolares de los estudiantes es un elemento clave para comprender qué se tiene que hacer en el trabajo colegiado y en el individual para obtener los reacomodos curriculares en el aula donde interaccionan diversas culturas. Es así como aparecen las herramientas para que los alumnos comprendan que es importante aceptarse a sí mismos y reconocer su origen étnico para crecer sin más estereotipos que dañan el desarrollo de las facultades morales, espirituales, mentales y física de los propios alumnos.

Un punto añadido que se trató en clase, aunque se tenían que ver otros de la carrera Lengua y Cultura, resultó que un buen porcentaje de los inscritos no sabía hablar ni escribir la lengua castellana adecuadamente, y que no conocían cómo escribir en su lengua materna. Es sumamente doloso aceptar los conflictos sociolingüísticos en los alumnos, y más aún cuando merecen una educación que sea pertinente socioculturalmente. De ahí que las actividades emprendidas permitieran que los alumnos, en un primer momento, reconociesen que hablaban una lengua indígena, condición de riqueza cultural y no de pobreza social, como el sistema educativo mexicano se ha encargado de divulgar bajo varias modalidades de educación que han imperado en los pueblos originarios de México (Stavenhagen, 2001). Debo decir que costó mucho derribar estas barreras psicológicas en los alumnos, sin embargo, muchos de ellos ahora de manera individual y colectiva reflexionan sobre el papel de las lenguas indígenas en la escuela y en la sociedad.

Paralelamente a estas actividades, la rectoría promovió que se establecieran las lenguas indígenas como objeto de conocimiento y de enseñanza en las aulas de la UNICH para todas las carreras. El esfuerzo que se está realizando es alentador; no obstante, se reconocen debilidades: como las metodologías de enseñanza que necesitan ser revisadas para seguir fomentando el uso y la escritura

de las lenguas originarias para asegurar el dominio de un bilingüismo equilibrado, por mencionar una de ellas.

De ahí que frente a las actividades de adquisición de la lectoescritura en lenguas indígenas, el español también se ha estado socializando. Se requiere que ambas competencias comunicativas se desarrollen de forma sustancial en los alumnos para que puedan desempeñarse favorablemente en cualquiera de ellas y en situaciones dispares.

Comentarios finales

Como reflexión final sostengo que la Unich promueve una formación profesional de estudiantes indígenas que, basada en el modelo intercultural, incentiva la práctica educativa integral. Las actividades que se llevan a cabo en la Unich se incluyen en las experiencias de educación intercultural que se desarrollan en América Latina para atender las necesidades educativas de las poblaciones indígenas. Ahora, es pertinente exponer algunas acciones que pueden contribuir a mejorar la formación de los alumnos y la vida universitaria.

- Elaborar un programa de formación docente acompañado de un proceso de reflexión y análisis de las diversas prácticas educativas de maestras y maestros. Esta línea de formación incluirá a directivos y personal administrativo que operan los procesos financieros y legales de la Unich.
- Reestructurar los programas de estudio para que incluyan como ejes transversales, la lengua y la cultura indígena, sin que esto implique el desplazamiento del conocimiento de la cultura y lengua nacional. De igual manera, incluir en los programas universitarios de las cuatro licenciaturas los de tutorías y salud.
- Construir metodologías de enseñanza y aprendizaje de las lenguas indígenas tzotzil, ch'ol, tojolabal, tzeltal y zoque, consideradas las más representativas del estado.
- Con el enfoque intercultural bilingüe, diseñar y producir materiales educativos que permitan su uso y análisis en este tipo de procesos y contribuyan al fortalecimiento de los procesos identitarios, culturales y lingüísticos.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

- Crear e implementar estrategias didácticas en el uso de la lengua y cultura indígena que aseguren la socialización de contenidos educativos interculturales para alcanzar un aprendizaje significativo en las alumnas y los alumnos.
- Consensar criterios y procesos de evaluación cualitativa que permitan realmente mejorar los procesos de enseñanza para la toma de decisiones psicopedagógicas.
- Restablecer y reorganizar el papel del claustro docente como instancia de generación de conocimiento y de esta manera irradiar pedagógicamente a las subsedes de Oxchuc, Yajalón y Margaritas las actividades que se realizan en la de San Cristóbal para alcanzar los objetivos de una educación intercultural digna y respetuosa con la diferencia y el ambiente.
- Establecer acciones de corresponsabilidad y colaboración entre autoridades, oficinas, y profesores, para caminar en sintonía con los grandes retos interculturales que establece la universidad.
- Respetar y aplicar los principios normativos de la legislación universitaria y emitir convocatorias de plazas para profesores de tiempo completo y de asignatura, donde figure una cuota de equidad en la contratación de profesionales indígenas que atiendan las áreas de docencia para asegurar el desarrollo del currículo intercultural. (Esta acción incluye a las sedes de reciente creación: Oxchuc, Yajalón y Las Margaritas.)

Considero que si se toman en cuenta estas propuestas, nuestra visión de la perspectiva intercultural incidirá en las acciones que buscan superar prácticas anquilosadas que afectan el desarrollo del modelo de educación intercultural.

Fuentes consultadas

Coll, César (2000), *Psicología y currículum*, 2ª. ed., México, Paidós.

CGEIB-SEP (2006), *Universidad Intercultural, Modelo Educativo*, México, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe / Secretaría de Educación Pública (CGEIB/ SEP).

DGEI-SEP (2000), *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, México, Dirección General de Educación Indígena (DGEI)/ SEP.
Fierro, Cecilia *et al.* (2000*), Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*, México, Paidós.
Freire, Pablo (2000), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
Gobierno del Estado de Chiapas (2005), "Decreto de desincorporar el patrimonio del estado, enajenado en vía de donación a favor de la UNICH", *Periódico Oficial,* Tomo II, núm. 320, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.
McLaren, Peter (1998), *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, 4ª. ed., México, Siglo XXI.
Pérez, Pérez Elías (2003), *La crisis de la educación indígena en el área tzotzil. Los altos de Chiapas,* México, Universidad Pedagógica Nacional-Porrúa.
Sabariego, Marta (2002), *La Educación Intercultural ante los retos del siglo XXI*, Bilbao, Desclée de Brouwe.
Saldívar, Antonio (2006), *Técnicas y dinámicas para la educación intercultural,* Chiapas, México, Casa de la Ciencia-Educreando-Instituto Austriaco de Cooperación Norte Sur-Ecosur.
Stavenhagen, Rodolfo (2001), *La cuestión étnica*, México, Colegio de México.
UNICH (2005), *Plan y programas estudio de la Licenciatura de Lengua y Cultura, Versión 2005-2009*, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México, UNICH.
—— (2006), *Gaceta de la UNICH,* año 1, 2 de mayo, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México.
—— (2009), *Gaceta de la UNICH*, año 4, número especial, julio, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México.
—— (2009), *Estadísticas de inicio de ciclo escolar 2009-2010*, Chiapas, México, Universidad Intercultural de Chiapas-Área de Control Escolar.
Warman, Arturo (2003), *Los indios mexicanos en el umbral del milenio*, México, FCE.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Una pujante experiencia que nace rodeada de anhelos y contradicciones: La licenciatura en Salud Intercultural

Aurelio de Alba Ceballos[36]

Esta exposición es el intento de sintetizar una experiencia que pretende desarticular el sometimiento que durante cinco siglos han padecido los conocimientos y prácticas de salud mesoamericana y, al mismo tiempo, de conciliar las partes armónicas y eficientes de las medicinas moderna y alternativas.

Marco general de la reflexión y de la experiencia

Los antecedentes de la propuesta de *Salud Intercultural* que hoy cristaliza en experiencia, se estructuran en procesos sociales que muchos escenarios (aun en algunos de los académicos) son difíciles o incómodos de ser expresados, sobre todo cuando se pretende generalizar una óptica festiva de la mexicanidad.

Si bien reconocemos que la conformación de una nacionalidad mexicana ha transitado un difícil camino que ahora calculamos en dos centurias, delimitadas por las fechas de nuestros más notables y prolongados derramamientos de sangre: 1810-1821 y 1910-1921, sucesos por los cuales una porción de nuestra población –con poste-

[36] Docente e investigador y director de la División de Ciencias de la Salud en la Universidad Intercultural del Estado de México.

rioridad a los más agudos periodos de violencia– ha logrado mejorías en su calidad de vida, nuestro trabajo se centra principalmente en el saber y quehacer de la salud de las personas, los grupos y los pueblos que no han sido partícipes de la misma manera ni en la misma magnitud, de esos relativos avances en la calidad de vida: nos referimos a la mayoría de los integrantes de los pueblos originarios de Mesoamérica, los cuales han sufrido procesos que no sólo serian entendibles desde la concepción de "marginación", que en el mejor de los casos nombraría a los no participantes de un proceso más generalizado de "progreso", sino que incluso podríamos acercarnos más a entender las situaciones que han vivido si utilizamos los conceptos de sumisión y opresión (opresión en el sentido que Paulo Freire emplea).

Observemos la línea de una de las contradicciones que la presente propuesta de salud pretende solucionar.

En el primer tercio del siglo XVI un descontento generalizado de las etnias de Mesoamérica contra la etnia en ese momento dominante, "los mexicas", encontró cause con la presencia de violentos exploradores europeos-españoles, y se concreta la destrucción de los sistemas socioculturales y económicos que operaban en ese momento.

Es importante mencionar que, de acuerdo con Miguel León-Portilla, la ciudad de Tenochtitlán en su mejor momento contó con una población de cien mil habitantes y que, cuando fue sitiada y destruida, lo fue por un ejército combinado de varias etnias de alrededor de doscientos mil guerreros en armas coordinados por cuatro cientos españoles. También es importante mencionar que el conjunto de etnias triunfantes entregó a los coordinadores del movimiento armado, los españoles, el control y dominio sobre Mesoamérica.

Ya con el control y el poder en sus manos, los europeos consolidaron su dominio con diversos medios incluyendo su reforzamiento armado, con la llegada de migrantes y una ideología incuestionable, entre otros.

El grupo hegemónico se empeñó eficientemente en la destrucción

de cualquier rasgo sociocultural, ideológico y religioso que los antecediera, efectuando en este proceso numerosos etnocidios de los más escalofriantes que ha conocido la humanidad, sin embargo, aun en ese trance es importante saber que en las Cartas de relación el capitán Hernán Cortes escribe a su emperador en lo que respecta a salud: "por favor no mande médicos de Europa porque los de aquí son muy buenos, son mejores".

Si bien la primera holeada de europeos que asumieron el control de Mesoamérica tuvo algunas características como el uso y respeto de los conocimientos en salud mesoamericanos, los que –ahora sabemos– tienen raíces en su conformación de alrededor de once mil años, simultáneamente realizaron practicas que produjeron, por un lado, un desconocimiento y posterior sometimiento incluso de los pueblos originarios y, por otro, una degradación generalizada de la mujer paradójicamente acompañada de un intenso y masivo proceso de mestizaje que creó una nueva etnia que con el transcurso de los tiempos enarbolaría el concepto de mexicanidad.

Existieron pequeñas islas de respeto al conocimiento prehispánico como el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco encabezado por Fray Bernardino de Sahagún, en el que se produjeron los primeros textos que compendiaban parte del conocimiento en herbolaria mesoamericana. Los procesos de dominación, sometimiento y opresión que progresivamente afectaron a los pueblos originarios, afectaron también estas escasas experiencias iniciándose la desvalorización de los conocimientos y prácticas mesoamericanas relacionadas con la salud.

Aquí se inicia una de las principales contradicciones que nuestra propuesta pretende contribuir a solucionar: por un lado, los grupos en el poder tratan de aplastar y desvalorizar los conocimientos y prácticas prehispánicos relacionados con la salud y, por otro, aun disminuidos en su reconocimiento social, estos conocimientos y prácticas sobreviven en los pueblos originarios, en las clases populares y medias (mestizas) e, incluso, en sectores de las clases dominantes.

La mencionada contradicción sobrevive hasta nuestros días; pero

se ha amalgamado con nuevos factores. Las clases más privilegiadas y los sectores medios son fuertemente afectados a partir de la segunda mitad del siglo XIX (aunque de manera subsidiaria) por los polos en expansión industrial de las potencias europeas y, principalmente, por un nuevo tipo de imperialismo: el estadounidense. Esto hace que la represión que ya sufrían nuestros conocimientos y practicas ancestrales en salud, enfrenten el concepto de "conocimiento científico" manipulado por los intereses económicos de los grandes laboratorios químico-farmacéuticos internacionales, que activan en medios oficiales y privados una nueva oleada de intentos de extinción de los conocimientos ancestrales, los que vuelven a emprender su camino de sobrevivencia en las familias de los pueblos originarios y en los nuevos grupos de la clase trabajadora urbana de las diversas estratificaciones sociales.

Se popularizan en México conocimientos tradicionales de Oriente y parte de Europa concretados en prácticas de homeopatía y acupuntura, prácticas que son denominadas "alternativas" o "complementarias" y llegan a nosotros después de sobrevivir a las mismas presiones de los consorcios farmacéuticos pero ya con reconocimientos que permiten que la homeopatía se enseñe junto con la medicina moderna en el Instituto Politécnico Nacional (IPN) desde la primera mitad del siglo XX. La acupuntura logró su reconocimiento hace menos de cinco años en la Universidad Estatal del Valle de Ecatepec (UNEVE).

La eficiencia en la aplicación de los conocimientos en herbolaria logra espacio en algunas instituciones académicas sobre todo a nivel maestría; sin embargo, tanto lo tradicional mesoamericano como lo complementario y alternativo logran avances parciales importantes pero no deja de tener desencuentros con las partes eficientes de la medicina moderna.

Tanto en el reconocimiento y revalidación de lo tradicional y lo complementario, como buscar su armonía operativa con las prácticas de salud moderna, de forma equilibrada, eficaz y operante, está cimentada, como su nombre lo indica, en la propuesta de la Licenciatura en Salud Intercultural.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Propósitos

Nuestro propósito tiene un eje principal: librar las diferentes prácticas de salud que han demostrado su eficiencia a lo largo de los tiempos, de posiciones artificialmente antagónicas y reconocer que todas son verdaderas y adecuadas en las condiciones pertinentes de cada una y esto incluye, desde luego, las adecuaciones culturales que sean necesarias para lograr su armónico funcionamiento en beneficio de la humanidad en general y en particular de los habitantes de las regiones con un déficit enorme de cobertura en servicios de atención a la salud por falta de infraestructura y personal calificado, y por la ausencia de adecuaciones culturales y, en su caso, de activación de los potenciales comunitarios y familiares para la preservación de la salud integral, de acuerdo con la definición de humano que tiene la Organización Mundial de la Salud (OMS) como unidad bio-psico-social. Es decir, pretendemos contribuir a que la salud plena se logre en estos tres planos.

De las diferentes fuentes de conocimiento que derivan en prácticas para el cuidado de la salud de los seres humanos, hemos ahondado en tres de ellas para construir con ello una propuesta que hemos querido sea armónica y equilibrada.

Si nos fijamos en los antecedentes expresados en el marco general de la reflexión y experiencia de nuestra propuesta, en éstos están contenidas las tres fuentes de conocimiento que son los insumos, los elementos con los que hemos construido nuestra propuesta, sólo que en lugar de concebirlos como propuestas antagónicas y separadas por cortes y barreras clasistas y culturales, las concebimos como complementarias, como partes de un todo, como partes de un organismo necesitado de integrar sus diversos componentes para lograr su plena existencia y eficaz cumplimiento de su razón de ser; en este caso la razón de ser es la preservación de la vida mediante la preservación de la salud humana, sin distingos de ninguna especie.

Entonces los elementos componentes de la propuesta de Salud Intercultural son:

- Los conocimientos y prácticas tradicionales y mesoamericanos para preservar la salud, entre los que encontramos la herbolaria, los masajes curativos, el uso adecuado del temazcal y otros.
- Los conocimientos y prácticas relacionados con la preservación de la salud llamados alternativos y complementarios, entre los cuales encontramos la acupuntura, la homeopatía, la helioterapia, la hidroterapia y otros.
- Las practicas para la preservación de la salud moderna en sus expresiones más eficientes como el manejo de situaciones de urgencias por accidentes, intoxicaciones, estados críticos, desastres naturales, etcétera.

Hemos trabajado en depurar de estas tres fuentes los conocimientos y prácticas más necesarios para consolidar la propuesta de formación de un nuevo tipo de profesionista dotado de más posibilidades y herramientas teórico-prácticas y culturales que le permitan ejercer de mejor manera su profesión al servicio de las personas, grupos o comunidades que se le encomienden o que demanden su atención.

La práctica de este profesionista tiene como componente principal las actividades y conocimientos de la prevención de la enfermedad o de otros daños que puedan afectar la integridad bio-psico-social de las personas objeto de su trabajo, aunque también podrá en su caso, y dentro de sus competencias y posibilidades, coadyuvar a la recuperación de la salud o en una situación determinada la adecuada canalización de los casos que no estén en el ámbito de solución de sus competencias.

Los que hemos trabajado en la integración de esta propuesta no la construimos sólo como un anhelo histórico de múltiples autores. Está cimentada sobre el piso firme de decenas de años de práctica, en medios rurales y hospitalarios populares urbanos, y en el seno de comunidades de pueblos originarios.

El humanismo como elemento cohesionador de esta propuesta nos ha servido de guía en nuestros trayectos laborales y de plataforma de unificación para poder proponer sin dudas que estas diferentes practicas de salud son verdaderamente complementarias, y así unificadas creemos que deben de continuar al servicio de la huma-

nidad presente y futura y en alivio de las sobresaturadas fuentes que de manera aislada pretenden solucionar la problemática actual de salud de los individuos y de las comunidades, de los pueblos originarios o de las mayorías mestizas, en los núcleos urbanos de las clases trabajadoras y en los espacios de los más favorecidos, de todos y cada uno de los seres en los que se pueda realizar nuestro oficio de servicio.

Desarrollo

La concreción operativa de la propuesta de la Licenciatura en Salud Intercultural es una realidad en el seno del grupo de Universidades Interculturales fomentadas por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaria de Educación Publica (SEP) de México.

El modelo intercultural que dicha coordinación propone, a las funciones universales de cualquier universidad, docencia, investigación y difusión, la de vinculación comunitaria para el desarrollo regional en las universidades interculturales que emergen en las regiones de pueblos originarios indígenas, rurales o marginal-urbanos, pretendiendo coadyuvar a satisfacer las necesidades esenciales (alimentación, salud, vivienda, educación, trabajo y seguridad) de sus habitantes incluso desarrollando esta función durante la formación de sus profesionistas.

Por lo anterior, al estructurar el mapa curricular el eje transversal de esta propuesta es la Vinculación Comunitaria que se complementa con los ejes de Salud Tradicional Mesoamericana, Fortalecimiento de la Salud, Salud Emocional, Servicios de Salud Comunitarios, Salud Convencional y Científica:

Los ejes se desarrollan paulatina y equilibradamente a lo largo de ocho semestres que culminarán con un año de servicio social, según la reglamentación para los profesionistas de la salud vigente en México.

Podemos observar en la página anterior que la fuente de conocimientos de salud tradicional se concreta en los ejes A y B, que

Sem	A Vinculación Comunitaria		B Salud Tradicional Mesoamericana	Fortalecim
1	V. C. I Diagnóstico e investigación participativa Patrimonio cultural comunitario (enfoque de salud y género)	Autosistematizacion y autoenseñanza	Herbolaria mesoamericana T.A	Auto cuidados de la salud individual y grupal
2	V. C. II Organización social para la salud	Derechos humanos y de los pueblos indígenas	Medicina indigena tradicional	
3	V. C. III Instauración de proyectos	Práctica clínica comunitaria	Partería (y/o canalización)	
4	V. C. IV Procesos conjuntos de gestión	Antropología médica y marco jurídico para la salud	Usos en salud integrativa tradicionales	Bases filosóficas y doctrinas de terapias tradicionales
5	V. C. V Intercambio de saberes y autoría (Individual y/o grupal)	Práctica clínica regional e institucional	Etnomasoterapias, regionales y usos complementarios	Puntologia de acupuntura
6	V. C. VI Reconstrucción de tejido social en salud	Integración de particularidades etnográficas regionales		Evaluación clínica
7	V. C. VII Servicios de salud integrados	Sistemas regionales participativos en salud	Sistemas de salud tradicionales complementarios	Plan terapéutico de acupuntura, compatibles y clínica del dolor
8	V. C.VIII Servicios integrados	Planeación socio-etnografica Para continuidad de procesos sociales (en salud)	Sistemas de salud interculturales T.A	
Salida para licenciado en Salud Intercultural T. A. Taller de Auto cuidados V. C. Vinculación Comunitaria				

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

C niento a la Salud		D Eje le Salud Emocional	E Servicios le Salud Comunitarios	F Salud Convencional y Científica
			Urgencias básicas en salud	El humano y su medio interno
		Psicología de las culturas	Protección civil	El humano y su medio externo
		Relaciones cuerpo mente	Género y salud reproductiva	Cuidados generales de personas mayores e infantes
s		Prevención manejo, canalización y/o resolución de adicciones	Alimentación y nutrición	
		Enfoques sociales contemporáneos en psicología		Cuidados para enfermedades crónicas y apoyo en rehabilitación
	Policrestos de homeopatía		Salud ambiental, laboral y situaciones de peligro	El humano y sus relaciones interactúantes en salud
	Clínica homeopática	Perspectivas intercul-turales en psicología		
	Psicoloprofilaxis	Prevención conductas de riesgo	Salud pública y epide-miología	

representan Vinculación Comunitaria y Salud Tradicional Mesoamericana.

La fuente de conocimientos complementarios o alternativos se expresa en el eje C, Fortalecimiento a la Salud y, parcialmente, en el eje de Salud Emocional.

La fuente de conocimientos modernos en salud se expresa en los ejes E y F, Servicios de Salud Comunitarios y Salud Convencional y Científica y, parcialmente, en el eje de Salud Emocional.

La anterior propuesta está contenida detalladamente respecto a contenidos y créditos en un documento de alrededor de ochocientas cuartillas y que está adecuándose para su segunda entrega a la Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos en Salud (CIFRHS) en el Estado de México.

Para llegar a la construcción de la propuesta hasta su estado actual, nos apoyamos en las siguientes instancias:

- El equipo de Salud Intercultural de la UIEM en la estructura modular, sus respectivas competencias a lograr y los contenidos no aportados por otras instancias.
- El equipo de salud comunitaria de la UCSLP con las asignaturas y sus contenidos de la Licenciatura en Salud Comunitaria, integrada en su totalidad.
- La Universidad Estatal del Valle de Ecatepec (UNEVE), por medio de la directora general de la Licenciatura en Acupuntura y Rehabilitación, principalmente en los campos de acupuntura, homeopatía y otros.
- El Centro de Desarrollo Humano hacia la Comunidad A.C. (CEDEHC) que preside el doctor Arturo Ornelas, en Cuernavaca, Morelos, en Técnicas de Salud Tradicionales.
- El Consejo Mexicano de Urgencias Medicas por medio de la doctora Diana Sánchez, en los campos de Urgencias y Protección Civil.
- La Universidad Autónoma de Chapingo (UACH) en su Departamento de Fitotecnia y la Sociedad Latinoamericana de Medicina Natural y Tradicional (SOLAMENAT), por medio

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

del doctor Erick Estrada Lugo con sus cursos de Antropología Médica y Fitoterapia clínica aplicados a nuestros módulos.
- Los "Centros de Integración Juvenil A.C." que, bajo la Dirección de la señora Kena Moreno y con recursos de fuentes oficiales y particularidades, a constituido la red de prevención, rescate y rehabilitación de jóvenes con adicciones.

Conclusiones y aportes

Hemos presentado una propuesta que pretende colaborar contundentemente a subsanar el déficit en la atención de la salud que padece 66% de la población de los municipios del área de influencia de la UIEM, y ofrecemos nuestro modelo para que se ajuste a las condiciones de las universidades hermanas o de cualquiera otra región nacional o internacional con problemáticas similares, en especial en las regiones de pueblos originarios de los países hermanos de Latinoamérica.

Hasta donde sabemos es la primera propuesta con este equilibrio de componentes que se presenta en México y Latinoamérica, por lo que esperamos que nuestra aportación sea útil para todos los que la requieran.

Hemos iniciado labores el primero de septiembre del 2009.

Fuentes consultadas[37]

Bertalanffy, Ludwing von (1987), *Teoría general de los sistemas*, México, FCE.

Buckley, Walter (1967), *Sociology and Modern Systems Theory*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hill Inc.

Casillas Muñoz, María de Lourdes y Laura Santini Villar (2006), *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*, México, CGEIB-SEP (Serie Documentos).

Consejo Nacional de Población-Secretaría de Gobernación, *Índice de marginación a nivel localidad 2005* (2007), México,

[37] Se consultaron alrededor de 400 textos en la construcción de los contenidos curriculares por Unidad de Aprendizaje de la carrera.

CONAPO-SEGOB (Colección Índices Sociodemográficos).
De Alba, Alicia (1991), *Curriculum, crisis, mito y perspectivas,* México, CESU-UNAM.
De Alba, Aurelio (1992), *Ajuste económico y política social en México,* UNICEF-El Nacional.
—— (1999), *Autogestión, sociedad civil y gobierno un estudio de caso,* INAH-SEP.
—— (2004), *Suicidio o renacimiento metrópoli y naturaleza,* México, Plaza y Valdés.
—— y Peón Fernando (1988), *Participación y concertación*, México, Diconsa.
Estructura de la Reforma del pregrado. Unidad de Formación General y Básica, en http://www.plataforma.uchile.cl/fg/contenido/reforma/historia/textos/estructura_reforma.htm; consulta: 22 de junio de 2008.
Lilienfld, Robert (1984), *Teorías de sistemas: Orígenes y aplicaciones en ciencias sociales*, México, Trillas.
Puiggrós, Adriana y Rafael Gagliano (2004), *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*, Rosario, Argentina, Homosapiens.
UAS, Programa Institucional de Tutorías en http://interpol.uasnet.mx/tutorias/; consulta: 22 de junio de 2008.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

El debate por la interculturalidad en México y el horizonte de la indianidad

Cuauhtémoc Jiménez Moyo[38]

Por lo que se refiere a México, estoy convencido de que estamos frente al problema de construir formas postnacionales de identidad
Roger Bartra

El mundo existe como horizonte
H.G. Gadamer

Marco general

Hace casi un año, en la presentación de los lineamientos de investigación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) que se llevó a cabo en Xalapa, Veracruz, México, le pregunté a Fernando I. Salmerón Castro, coordinador de la CGEIB, por qué el documento se centraba en la atención de la diversidad étnica, por qué no mirar la migración, por ejemplo, o las culturas juveniles, y él me respondió algo que me dejó pensando y que ahora alimenta el presente ensayo; palabras más palabras menos, el doctor Salmerón me comentaba: "casi todos creen que interculturalidad es cuestión de indígenas; alguna vez llamé al secretario de educación de Oaxaca y le dije que era el coordinador de la CGEIB y, sin rodeos, me dijo que inmediatamente me pasaría a quien atiende los asuntos indígenas [...] Yo no me aparto de investigar otras cosas, pero en México, si te interesa la interculturalidad, debes entrarle a estudiar qué pasa con los indígenas". Primero, esta respuesta me dejó insatisfecho, pues creía que la diversidad cultural en México era mucho más que las interacciones entre los pueblos in-

[38] Docente e investigador en la Universidad Veracruzana Intercultural, México.

dígenas y la población mestiza, sin embargo, luego caí en la cuenta de que la respuesta del doctor Salmerón reflejaba una circunstancia muy honda en la idiosincrasia de la población mestiza de México; mostraba, más que estrechez de miras, una incógnita que no se sabe cómo resolver: ¿quiénes son esos sujetos, mujeres y hombres indígenas? Y –creo— más en el fondo de esta incógnita está la pregunta insoslayable: ¿quiénes somos realmente?

Este ensayo es una resonancia de aquella respuesta del doctor Salmerón.

Propósito

El propósito del presente ensayo es mostrar que el concepto "horizonte de la indignidad" refleja con justeza el ámbito en el que se comprende el fenómeno de la interculturalidad en México. Para lograrlo, primeramente describiré con brevedad algunas de las interpretaciones interculturalistas más significativas que circulan en el ámbito nacional, para ligar este debate con una incógnita de carácter ontológico: ¿Quiénes somos como nación? Finalmente, propongo el concepto "horizonte de la indignidad" como un elemento que puede ayudar a construir respuestas viables a la incesante incógnita.

Desarrollo

a. Interpretaciones en torno al fenómeno de la interculturalidad: muestra del debate nacional

Todo concepto hace referencia a un hecho; intenta retratarlo, reflejar con exactitud su naturaleza y cualidad. Nietzsche pregonó la idea de que no había hechos, únicamente interpretaciones; sin embargo, ahora sabemos que sus intenciones se dirigían a cuestionar algunos elementos centrales de la metafísica moderna y no a negar toda referencia al mundo. Tenemos entonces que hay interpretaciones y hay hechos. El concepto interculturalidad busca, como toda aproximación conceptual, retratar una realidad. En este caso la realidad que refleja es el efecto de la relación o interacción entre sujetos o comunidades culturales diversas. Muchas veces los teóricos

al respecto olvidan mencionar que nos interesa el efecto que esas interacciones causan y no las interacciones en sí, es decir, nos interesa estudiar la interculturalidad pues de las interacciones culturales surgen conflictos sociales y aprendizajes humanos. La interpretación de este hecho, claro, parte de reconocer una verdad acerca del mundo y del ser humano: la diversidad cultural es una forma con la que acontecen las comunidades humanas en este mundo.

Las interpretaciones de ese hecho son diversas. Tenemos, por ejemplo, la realizada por Silvia Schmelkes, quien piensa que si bien la realidad intercultural supone una interacción entre grupos humanos de distintas culturas, esa relación tendría que darse en condiciones de igualdad y equidad (Educación Intercultural, 2003). Esta interpretación es importante en el ámbito del debate mexicano, pues ha trascendido a políticas educativas públicas federales (un ejemplo de ello son las universidades interculturales). En esta interpretación identificamos cómo se privilegia una visión que podríamos denominar político-teleológica, es decir, con ella, se busca orientar un hecho hacia una dirección deseable o utópica pues se concibe un escenario en el que la relación intercultural trascienda el conflicto.

Por otro lado, interpretaciones como las expuestas por León Olivé (2004), Fernando Salmerón (1998) y Luis Villoro (1998), coinciden en pensar la problemática intercultural en México como producto de los límites del tratamiento que el Estado nacional mexicano ofrece a los pueblos indígenas del país. Para comprender esta realidad, imaginando opciones que la atiendan con pertinencia, los tres proponen una serie de reflexiones teóricas, epistemológicas e incluso políticas. A continuación presento, de manera sintética, algunas de éstas.

La propuesta pluralista de Olivé se inclina por una visión que atienda los desafíos que el fenómeno intercultural genera, es decir, reconoce que las relaciones interculturales pueden basarse en una propuesta ética cultural que reconozca valores y criterios de evaluación transcultural, surgidos del diálogo, del reconocimiento de la autonomía y de la autenticidad cultural; estos valores y criterios deben tener características como ser históricos y relativos a la situación. La propuesta pluralista comparte con el relativismo la tesis

de que una cultura no puede ser juzgada y evaluada con criterios absolutos surgidos desde otra cultura. Sin embargo, el pluralismo se aleja de la parálisis en la relación intercultural y de la imposibilidad de lograr acuerdos, consecuencia inevitable de un tipo de relativismo extremo.

Con una propuesta similar a la anterior, Luis Villoro parte de una duda que definitivamente tiene implicaciones éticas: "¿Cómo debemos actuar en relación con las distintas culturas?" Con esta pregunta incluso propone una ética cultural, que pueda promover interacciones más justas y equitativas entre culturas. Villoro admite la existencia de principios transculturales que servirían como rectores de aquellas acciones que involucraran interacciones entre culturas. Esta propuesta surge porque Villoro se percata que, de no establecer elementos éticos, epistemológicos, políticos e incluso ontológicos que aseguren la convivencia pacífica entre las culturas, será inevitable perder de manera definitiva visiones del mundo que han alimentado el horizonte de la humanidad durante siglos enteros.

El fenómeno intercultural también es analizado por Fernando Salmerón, quien reconoce que el interés por comprender y solucionar las tensiones entre culturas surgen en democracias liberales; identifica, además, que se debaten dos posturas en torno a las posibles soluciones a las tensiones mencionadas, dentro de la propia tradición liberal: primero, la propuesta que pone en el centro al individuo, dándole prioridad con respecto a la comunidad; esta postura puede rastrearse en los trabajos de John Rawls. Segundo, la propuesta de los llamados comunitaristas que exponen un modelo liberal que puede plantearse metas colectivas; se ha entendido que éstos pueden darle prioridad a la comunidad con respecto del individuo. Un comunitarista destacado podemos encontrarlo en Charles Taylor. Salmerón reflexiona asimismo sobre algunos conceptos centrales que ocupan a un bando como al otro. Estos conceptos son identidad, dignidad humana, comunidad, autenticidad, libertad. Rastrea lo que podría denominarse como su genealogía y muestra que ambas partes tienen un origen común: Kant. A pesar de que muchos comunitaristas lo negarían de manera rotunda, Salmerón demuestra que el razonamiento que indica la pertinencia del respeto

y cuidado por otras culturas nace de la idea de dignidad humana, de cuño kantiano. En suma, uno puede advertir que Salmerón propone la posibilidad de acuerdos entre culturas, ya que las piensa como entidades abiertas a las que se puede criticar racionalmente; diría que su postura le otorga prioridad al individuo, a pesar de que busca un equilibrio entre individuo y comunidad, y entre identidad y razón. En fin, en Salmerón tenemos un teórico que nos abre el horizonte y nos permite comprender con mayor profundidad este tema.

Podemos identificar otras interpretaciones que circulan en el ámbito académico nacional sobre el fenómeno que es de nuestro interés, por ejemplo, la realizada por Néstor García Canclini, quien define la interculturalidad como lo que sucede cuando grupos culturales entran en relación e interacción, las que pueden ser de tipo económico, étnico o tecnológico. Canclini recomienda que para comprender este fenómeno debemos construir lo que podríamos denominar "mirada intercultural", que es la consideración, en el estudio del fenómeno intercultural, de las diferencias e hibridaciones de la definición de interacción como desigualdad (económica), conexión-desconexión (tecnológica) y como inclusión-exclusión (étnica) (Canclini, 2004).

Una dimensión más del debate en torno a la interculturalidad en México, es la que sostiene una interpretación que supone que para comprender el fenómeno intercultural no importa tanto el hecho en sí sino nuestra manera de percibir este hecho. Tanto Raúl Fort-Betancourt (1994) como Gunther Dietz (2003) coinciden en heredarnos un desafío que resumo con la siguiente pregunta: ¿Podemos comprender el fenómeno intercultural sin una investigación intercultural? Fornet-Betancourt, por ejemplo, considera que antes de preguntarnos por el concepto de interculturalidad debemos hacerlo por los recursos conceptuales y culturales con los que contamos para preguntarnos sobre otras visiones del mundo que no son las nuestras, y propone la voluntad de traspasar al otro nuestra visión sobre el mundo como elemento clave para alfabetizarnos interculturalmente con respecto el fenómeno intercultural. Dietz, por su parte, retomando su tradición antropológica propone la com-

prensión del fenómeno intercultural a partir de los actores que son partícipes del fenómeno; aclara que una interpretación conveniente resulta de la articulación de la visión de los actores sobre sí mismos con la acción interpretativa del investigador.

Dentro del conjunto de interpretaciones sobre el fenómeno intercultural en México también encontramos reflexiones de tipo hermenéutico impulsadas por Mauricio Beuchot (Interculturalidad y Derechos humanos, 2005) y Ambrosio Velasco (Republicanismo y Multiculturalismo, 2006), el primero buscando analogías entre culturas, por ejemplo, en el tema de los derechos humanos, y el otro identificando tradiciones que inciden en el acontecer presente de los fenómenos interculturales. Ambos conciben la interculturalidad como aquella interacción entre concepciones del mundo diferentes, es decir, de comunidades culturales diversas; y sus preocupaciones teóricas centrales se enfocan en comprender y realizar propuestas pertinentes para solventar el conflicto entre las culturas indígenas —de América Latina en general y de México en particular— y los Estados nacionales correspondientes.

Finalmente, desde una perspectiva crítica, María Bertely ("Pluralidad política y política educativa en la zona metropolitana de la ciudad de México", 1997) y Héctor Díaz Polanco (*Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*, 2006) han puesto de relieve la importancia de analizar la inequidad en el debate de la interculturalidad. La primera concibe la interculturalidad como la asunción de poder y de conocimiento por los pueblos indígenas de México, con la finalidad de crear condiciones de interacción cultural justas entre la población mestiza de nuestro país y los pueblos indígenas. El segundo, realiza un análisis sobre la tradición liberal, pues es ésta la que impulsa primordialmente los debates en torno a la diversidad cultural. Revisa, pues, las implicaciones de la teoría de John Rawl con respecto a la diversidad, muestra lo que para él son las limitaciones de la propuesta de este pilar del liberalismo: por una parte, el olvido del hecho de que las identidades se construyen no únicamente por elección racional sino en la interacción con la sociedad y con la comunidad y, por otro, la imposibilidad de universalizar las teorías liberales. También realiza una propuesta para

comprender las pugnas en torno a la diversidad cultural, alterna al liberalismo, realizando una distinción entre identidad e identidades; la primera es para él la construcción de un modo de ser a partir de la interacción con una comunidad que se ha mantenido a distancia de lo que denomina capitalismo globalizador contemporáneo, y las segundas son aquellas manifestaciones que surgen como alternativa a la creciente individualización de la cultura occidental y que no escapan a la lógica del sistema capitalista globalizador. Retomando este par de conceptos menciona que el sistema capitalista, en su modo contemporáneo, actúa de manera "etnofágica", es decir, actúa como si se tragara, como si engullera cualquier manifestación que le es extraña, y afirma que las identidades (léase, por ejemplo, culturas juveniles contemporáneas) no actúan en contra del sistema sino que son parte de él; que lo que sí se opone al sistema es la identidad, es decir, los modos de ser de los pueblos indígenas de América, por ejemplo, los que han constituido sus modos de ser sin participar completamente del sistema capitalista globalizador. También advierte del peligro del multiculturalismo, esto es, de aquel cuerpo de políticas e interpretaciones en torno al fenómeno intercultural, pues para Díaz Polanco el multiculturalismo es la ideología actual del sistema, y puede terminar por comerse a la identidad.

b. El horizonte de la indianidad

Si observamos con detenimiento todas estas definiciones y debates en torno del concepto "interculturalidad", muestra representativa del debate nacional, comprobamos que parten de un acuerdo cuasi fundacional: la diversidad que afirman y la que más les preocupa, en menor o mayor grado, es la que muestra la existencia de sujetos y comunidades indígenas al lado de sujetos y comunidades no indígenas. Con esto quiero decir que si bien la mayoría identifica otros modos de diversidad además de la étnica (como la económica, social, ideológica, etcétera), terminan enfocando su atención a la comprensión de ésta pues es la que más desafíos nos deja en tanto nación pluricultural. Para comprender las razones de este acuerdo debemos pensarnos como sujetos en nuestra historia nacional ya que en nuestro horizonte como pueblo siempre ha surgido, incólume, el ser del

indígena. Es por esto que un concepto que considero logra reflejar este acuerdo que mostramos, es el horizonte de la indianidad.

Un horizonte podemos entenderlo —siguiendo a Gadamer (*Verdad y método*, 1999), aunque no literalmente— como el ámbito de comprensión histórica que orienta nuestra manera de entender el mundo y situarnos en él. El horizonte de la indianidad lo entendemos como el ámbito de comprensión que orienta las interpretaciones sobre las circunstancias de constitución y reconstitución de las naciones donde coexisten culturas indígenas y culturas caracterizadas por procesos históricos de mestizaje. Las mujeres y los hombres que han ideado la nación mexicana, por ejemplo, han considerado siempre la presencia de los indígenas, ya sea para suprimirlos, asimilarlos, integrarlos o exaltarlos. Desde lo que la memoria nacional alcanza a recordar, al tratar de responder la radical pregunta: ¿Quiénes somos?, aparece el ser del indígena. En la mayoría de países de América Latina y específicamente en México, vemos nuestra nación orientados por el horizonte de la indianidad.

El horizonte de la indianidad ha orientado, por ejemplo, las interpretaciones indigenistas y ahora las interculturalistas. El indigenismo puede entenderse, así lo ha mencionado Villoro, "como un proceso histórico en la conciencia, en el cual el indígena es comprendido y juzgado ('revelado') por el no indígena (la 'instancia revelante)" (*Los grandes momentos del indigenismo en México*, 1996). Las interpretaciones indigenistas comprenden desde las expuestas por los colonizadores en el siglo XVI hasta las elaboradas a finales del siglo XX por grandes pensadores como Guillermo Bonfil Batalla. A pesar de que se persiguen finalidades diferentes utilizando distintos medios, de acuerdo con cada circunstancia histórica, las interpretaciones indigenistas e interculturalistas tienen siempre en su horizonte al indio, origen de sus miedos o esperanzas, objeto de su ira, dádiva o solidaridad.

Tenemos entonces que en la pluralidad de concepciones sobre el fenómeno intercultural en nuestro tiempo, emerge un acuerdo acerca del tipo de fenómeno que se investiga que puede comprenderse pues compartimos un mismo horizonte para pensarnos como nación: el horizonte de la indianidad. Partiendo de ese acuerdo surge la pluralidad de sentidos del concepto, debido, a mi juicio, a

que aún no sabemos cómo responder nuestra pregunta primigenia: ¿Quiénes somos? Algunos pensadores mexicanos quisieron responder esta pregunta a mediados de siglo pasado buscando una esencia que compartiéramos todos los mexicanos: ya indios, ya mestizos, ya mulatos. Esta respuesta fue magistral, aunque insuficiente: ¿Puede ser posible, para complementar esa reflexión, pensar el ser desde la pluralidad, siguiendo aquella máxima aristotélica que explicaba que el ser se dice de muchas maneras?

Conclusiones

Configurar una respuesta a esta pregunta trascendental excede el objetivo del presente ensayo, sin embargo, propongo un par de ejes para pensarla: a) La reflexión sobre lo que somos, no como seres en sí sino lo que somos como nación, ha de partir de pensar el ser de manera situada e histórica: no somos la misma nación de mediados del siglo XIX ni la misma de inicios del XX, nuestras circunstancias son diferentes, estamos situados en un mundo globalizado, con áridas tensiones culturales y económicas; b) Debemos considerar que el horizonte de la indianidad, del cual participan quienes configuran el ser de nuestra nación, es un horizonte que orienta las reflexiones de mujeres y hombres que piensan la circunstancia indígena y que en muchas ocasiones no son indígenas; de esta manera, para enriquecer nuestra visión de nosotros mismos debemos inaugurar un diálogo de horizontes, por decirlo de alguna manera: el horizonte del indígena, quien ha tenido la tarea de idear su vida asumiendo que convive con comunidades culturales hegemónicas que no coinciden con ella y el horizonte de la comunidad mestiza de nuestro país.

Quisiera concluir este ensayo con una pregunta. Es verdad que el fenómeno de la interculturalidad convoca a pensarlo como un problema ético y epistemológico, pues resulta indispensable solventar sus efectos inmediatos, sin embargo, no debemos olvidarnos del ser, de enfocarlo también como un problema ontológico; entonces ¿cómo podemos saber cómo convivir juntos sin reflexionar quiénes somos?

Fuentes consultadas

Bertely Busquets, María (1997), "Pluralidad cultural y política educativa en la zona metropolitana de la Ciudad de México", en *La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad. Memoria del seminario de Educación Indígena*, Oaxaca, México, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca/ Proyecto editorial Huaxyácac, c1998.

Beuchot, Mauricio (2005), *Interculturalidad y derechos humanos*, México, Siglo XXI-UNAM.

García Canclini, Néstor (2004), *Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la interculturalidad*, Buenos Aires, Gedisa.

Díaz Polanco, Héctor (2006), *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*, México, Siglo XXI.

Dietz, Gunther (2003), *Multiculturalismo, interculturalidad y educación*, Granada, España, Universidad de Granada.

Fornet-Betancourt, Raúl (1994), *Hacia una filosofía intercultural latinoamericana*, Texas, Editorial Departamento Ecuménico de Investigaciones.

Gadamer, Hans-Georg (1999), *Verdad y método*, Madrid, Sígueme.

Olivé, León (2004), *Interculturalismo y justicia social*, México, UNAM.

Salmerón, Francisco (1998), *Diversidad cultural y tolerancia*, México, UNAM- Paidós.

Schmelkes, Sylvia (2003), "Educación intercultural", en *Diversidad cultural*, antología de la UVI, México, Universidad Veracruzana.

Velasco, A. (2006), *Republicanismo y multiculturalismo*, México, Siglo XXI.

Villoro, Luis (1998), *Estado plural, pluralidad de culturas*, México, Paidós.

—— (1996), *Los grandes momentos del indigenismo en México*, México, FCE.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Encrucijada universitaria: saberes indígenas, derechos de propiedad intelectual y biotecnología. El territorio tsimane´mosetén y el manejo de recursos naturales. Bolivia

Fernando Prada Ramírez[39]

La necesidad teórica y la demanda social acerca de la atención epistemológica a la diversidad de sistemas de conocimiento existentes en las sociedades indígenas y locales, se han incrementado los últimos años en América Latina. En ese sentido, en la mayoría de los países de la región se han realizado reformas educativas que han transformado algunos de los paradigmas educativos de la modernidad y reivindicado el derecho de los pueblos indígenas a ser educados en sus lenguas y de acuerdo con sus propias matrices culturales. Sin embargo, la mayoría de los esfuerzos se han centrado en la educación primaria y poco se ha hecho en la secundaria; a pesar de que en los últimos años algunas universidades indígenas han intentado responder a estas tendencias de transformación de la educación superior y a una descentralización epistemológica que se ocupe de la diversidad de saberes existentes en las diferentes formaciones sociales. Sin embargo, la mayoría de las reformas educativas latinoamericanas tiene ya más de una década y probablemente se hace necesario evaluar los cambios que se han producido en relación con esta demandada pluralidad epistemológica, para así orientar con

[39] Docente e investigador en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos, Bolivia.

más precisión los procesos educativos que se están produciendo en la educación superior. Si bien las dimensiones de este artículo y sus intenciones no son las de realizar esa evolución necesaria de las reformas educativas de las últimas décadas, sí pretende plantear algunos puntos iniciales de reflexión sobre la relación entre universidad y los saberes indígenas, la nueva configuración de los actores epistemológicos y la novedosa configuración de los espacios epistemológicos y las relaciones de poder político que se plantean en las sociedades latinoamericanas contemporáneas.

Para realizar estas reflexiones, de alguna manera inaugurales y sin duda iniciales, partimos no del análisis de la educación superior sino de la construcción epistemológica que ocurre fuera de las universidades, en las sociedades indígenas. Es la mirada externa y social la que ahora nos permitirá reflexionar sobre las necesidades de transformación del sistema universitario; en este sentido, no se trata de una reforma universitaria sino de una crítica y deconstrucción epistemológica de la educación superior.

La experiencia en la que se basan estos pensamientos es el trabajo en el proyecto de educación intercultural bilingüe de la Amazonía (EIB AMAZ) que se realiza en Ecuador, Perú y Bolivia, financiado por el gobierno de Finlandia y ejecutado por UNICEF; en el caso de Bolivia, a partir de los sistemas de saberes de los pueblos amazónicos, tsimane', takana, moseten y movima investigados en el periodo que va de 2006 a 2009, se plantea la construcción de un currículo propio para la educación primaria de estos pueblos. La otra fuente de reflexiones es la línea de investigación de *Saberes indígenas y desarrollo curricular* que el autor de este artículo coordina en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos (PROEIB Andes), que se desarrolla en la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia.

La construcción epistemológica del territorio en el pueblo tsimane' mosetén

En la cosmovisión indígena amazónica, mosetén, tsimane' o takana, el territorio indígena constituye el contexto material y espiritual

que hace posible la regeneración de la vida y la reproducción de la identidad cultural, pues no sólo es concebido como aquella superficie terrestre en la que sus antepasados, y ellos mismos, encontraron las condiciones necesarias para reproducirse; en ella, el territorio es el hogar y la fuente de vida de hombres, animales, plantas y espíritus míticos o dueños del monte que habitan en los diversos planos de la realidad –en el agua, en los árboles, dentro la tierra, en el cielo o en la superficie. Los pueblos amazónicos no han perdido la dependencia vital con la naturaleza y con sus mutaciones cíclicas, y el territorio constituye esa unidad de tiempo y espacio que determina la conducta de las sociedades que la habitan, es decir, de sociedades de hombres, mujeres, niños, animales, plantas y seres espirituales existentes en la naturaleza. En este contexto, el territorio organiza, estructura y define una gran parte de las actividades que realizan los miembros de los pueblos indígenas, incluyendo las prácticas de supervivencia, la socialización y educación infantil, los rituales, las fiestas y otras actividades individuales y grupales que son parte de su vida social y que construyen de esta manera política y epistemológica sus territorios.

A diferencia de los planteamientos de la escuela tradicional de la ilustración y de la modernidad, los conocimientos no son universales y cada sociedad fija sus metas epistemológicas en su particular horizonte sociocultural, político y ecológico. El desarrollo cognitivo de los niños está relacionado con los problemas concretos que su singular sociedad tiene que resolver y que dependen del ecosistema determinado en el que habitan, para lo cual han heredado y desarrollado instrumentos intelectuales y tecnológicos de las generaciones anteriores. La educación es precisamente esa dinámica entre reproducción y creación que define la historia singular de cada sociedad y los ideales locales que se piensa alcanzar en el proceso educativo.

En los diversos escenarios de aprendizaje, conformados socialmente en torno a las actividades productivas tsimanes y mosetenes, se han constituido agentes educativos específicos y metodologías de enseñanza concretas para lograr la reproducción de las sociedades indígenas mediante el fomento del aprendizaje cultural en niños y niñas indígenas. En el monte, el cazador será entonces el encargado de enseñar a los niños el arte de la caza y, en el río, el pescador

enseñará los secretos de la buena pesca. Aquellos agricultores que destacan en la comunidad, serán consultados sobre épocas de siembra y técnicas de reproducción y almacenamiento de semillas, así como el padre o la madre transmitirá a las nuevas generaciones su saber agrícola. De igual modo, cada actividad productiva y pedagógica tendrá uno o más especialistas reconocidos socialmente y, en consecuencia, con capacidad para enseñar a los niños las artes de su oficio y las técnicas que domina.

Las metodologías que aplican los educadores tsimane-mosetén son complejas y profusas (en el sentido que no están centradas en la escritura y la memoria), responden incluso a una lógica diferente de la basada en la escritura alfabética. A pesar de esta multiplicidad, un elemento predominante y presente también en los mosetenes, tacanas y tsimane' es el autoaprendizaje, los padres frecuentemente dicen: "él sólo aprende" cuando se refieren a sus hijos y a sus procesos didácticos. En la pedagogía indígena el acento se coloca en la actividad de aprender y no en el acto de enseñar; de este modo es el niño el que tiene que ser curioso, preguntón, observador; el rol de los adultos y de los padres en este sentido consiste en incentivar la inquietud de los niños por averiguar. Paralelamente, los adultos desarrollan la memoria de los niños para interpretar o actuar en el mundo, según las normas colectivas, al mismo tiempo que los niños, aspecto frecuentemente olvidado, también desarrollan su propio sistema individual de expresión de ese mundo que los rodea y de la cultura en la que han nacido. La capacidad de atención del niño es importante en esta educación indígena porque es él quien tiene que construir su propio conocimiento mirando y escuchando; el padre es un artista para mostrarse, ser un ejemplo y aconsejar constantemente al niño respecto a las actividades que realiza y sobre el sistema de valores familiares y comunales.

El ejemplo de la caza es ilustrativo de estos procesos de socialización. La cacería es una actividad practicada en los tres ciclos climáticos reconocidos por las sociedades tsimane, takanas y mosetenes: tiempo seco, tiempo lluvioso y tiempo frío. Es necesario subrayar que dicha actividad se realiza preponderadamente entre el tiempo lluvioso y el tiempo de frío (abril y mayo), que es cuando los animales engordan

gracias a que árboles y arbustos silvestres, como la chonta, el asaí, el majo, dan sus frutos o reverdecen: numerosos grupos de animales acuden a ellos para alimentarse. Por esta razón, para los nativos de la región es importante prestar atención a las diversas señales de la naturaleza, puesto que anuncian la llegada de un periodo temporal y la conclusión de otro. A continuación, se presenta el testimonio de un miembro del pueblo mosetén, explicando la importancia que tiene para los cazadores saber interpretar las señales de la naturaleza y las épocas del año para planificar sus actividades de caza.

El marimono, cuando una liana florece, igual como la gordura del marimono, de su tripa cuando se lo saca, así está, este mes de mayo, abril, mayo dicen así está, ya que esta flor es una liana pequeña nomás, ese se llama *cherechelle* que quiere decir gordura nomás, en español porque, es una amarilla nomás, como la grasa así, entonces cuando ya está eso ya se sabe, y cuando dicen ya está enflaqueciendo el mono, como que ya no vayas al monte, de acuerdo con la flor de los árboles, arbustos como del cari-cari dicen ya está enflaqueciendo el mono. (Ent. Clemente Caimani. Asunción del Quiquibey 10/09/07).

Este conocimiento de las variables de tiempos de floración y fruteo de las plantas, estación del año y hábitos alimenticios de los animales es muy preciso y de gran valor para los cazadores, como podemos observar en el siguiente cuadro.

Tupudye'därädye' tsuñedye' (Cacería en tiempo seco)	
Jamedye' (Floración)	**Animales**
Aty jami'ya' kajpa' shaj (Cuando florece el cosorio)	Chancho de tropa, taitetú, mono maneche
Aty jamiya' chij (Cuando florece el palo diablo)	Peta y pava Mutún
Aty jamiya' ko'shi' (Cuando florece el toco)	Huaso
Wäshedye' (Fruteo)	
Aty waijoijya' bukuj (Cuando cae fruto de bibosi)	Huaso

Tupudye'därädye' tsuñedye' (Cacería en tiempo seco)	
Jamedye' (Floración)	**Animales**
Aty waijoi'ya' shesherena (Cuando cae fruto de cachichira)	Torcazas
Aty wai'joi'ya' mu'suruj (Cuando cae fruto de chicle)	Peta del monte y mono manechi
Aty wai'joijya' tyutyu'ra (Cuando cae el fruto de palma real)	Anta

Tupudye' därädye' Añedye' (Cacería en tiempo lluvioso)	
Jamedye' (Floración)	**Animales**
Aty jamiya' wäij (Cuando florece la chonta)	Jochi pintado, pava campanilla, pava roncadora
Aty jami'ya' Churu' (Cuando florece el charo o el chuchio)	Oso bandera, capiwara, anta
Wäshedye' (Fruteo)	
Aty wai'joi'ya' shibo (Cuando cae el fruto de la chonta-loro)	Anta, maneche
Aty waijoijya' moko' (Cuando cae el fruto del cedrillo)	Anta, peta del monte
Aty wai'joi'ya' wäij (Cuando cae el fruto de la chima)	Taitetú, jochi pintado

Tupudye' därädye' jätisdye' (Cacería en tiempo frío)	
Jamedye' (Floración)	
Aty jami'ya' kajñere (Cuando florece la balsa)	Tojos, guaracachis, palomas torcasas
Aty jamiya' Japa'ya' (Cuando florece el pica-pica)	Monos chichilos, melero
Aty jami'ya' chädye' chädye' (Cuando florece la grasa de mono)	Marimono, tejón
Wäshedye' (Fruteo)	
Aty wai'joi'ya' shaba' in-wirui' in (Cuando cae el fruto de las pacas)	Jochi pintado

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Además del conjunto de indicadores naturales reconocidos por los cazadores de la región para determinar los mejores tiempos de caza, los tsimane' y mosetenes también cuentan con conocimientos y saberes con respecto a las características de las diferentes partes de su territorio. De este modo, ellos conocen los sitios específicos en los que en periodos determinados los animales silvestres se asientan y reúnen con el fin de reproducirse, refugiarse de la lluvia o el frío, esconderse de amenazas, alimentarse, bañarse o saciar su sed. De esta forma, en el periodo de engorde los cazadores buscan a sus presas en las inmediaciones de bañeros, salitrales, palmares, bajuras, chaparrales, bejucales, jatatales, fruteros, barbechos, chontales, tacúarales, arroyos y serranías; este conocimiento del territorio permite que los cazadores acudan directamente a estos lugares, para cazar con mayor facilidad, llevando como compañía a sus hijos para indicarles con cuidado y dedicación, cuáles son los mejores lugares para la caza, cuáles son las características que lo diferencian de otros lugares, los tiempos precisos y la forma adecuada de cazar en cada espacio.

Según lo expuesto, podemos concluir que la práctica de la cacería es una actividad de gran importancia social, económica y cultural para el pueblo tsimane', puesto que además de abastecerlos con la carne suficiente para asegurar su subsistencia, está práctica posibilita la construcción de complejos conocimientos vinculados al monte y a sus componentes, al igual que posibilita la producción de identidad cultural y la construcción de un complejo discurso mítico que encierra y reproduce valores morales y religiosos fundamentales para la sociedad tsimane'. En este sentido, podemos decir que la caza constituye el escenario sociocultural en el que los miembros de las nuevas generaciones, desde temprana edad, siguen un proceso de aprendizaje no sólo de las tecnologías, de las habilidades y de los valores éticos y estéticos propios de su pueblo, sino también, a partir de esta actividad construyen la forma particular de ser propia de los miembros del pueblo indígena tsimane' y desarrollan un complejo y armónico sistema de manejo de los recursos naturales que existen en su territorio.

Es precisamente esta articulación de los ámbitos culturales y ecológicos la que hace posible la conservación de la biodiversidad. Aunque

los sistemas culturales indígenas han sufrido fuertes transformaciones los últimos tiempos, sus territorios son todavía microcentros de diversidad y son un referente nacional para la conservación *in situ* de la diversidad biológica y la conservación de especies y variedades en su hábitat natural. Las Tierras Comunitarias de Origen (TCO) siguen siendo zonas con alta diversidad genética cultivada y silvestre, pero que debido a las transformaciones tecnológicas y la reorientación de la mayoría de las familias a las demandas del mercado, son sistemas amenazados. El mantenimiento de la biodiversidad está vinculado a los conocimientos tradicionales indígenas asociados al manejo y uso de la información genética. Sin embargo, debido a los fuertes proceso de urbanización que sufren la mayoría de los países latinoamericanos, a la migración permanente de colonos de la zona andina hacia los territorios indígenas amazónicos y a la creciente expansión de la frontera agrícola y pecuaria en detrimento de las regiones boscosas, los ecosistemas donde habitan los indígenas amazónicos están amenazados en su diversidad genética y, consiguientemente, en sus relaciones culturales y en su manejo del monte que las caracterizaban.

Por otra parte, los derechos de propiedad intelectual que imponen los tratados de libre comercio, pretenden arrebatar la propiedad de las semillas y la información genética de plantas medicinales u otras especies nativas con alto valor económico, de las manos de los pueblos indígenas y pequeños productores. El otro punto discordante con la estrategia territorial tsimene' mosetén, y de los pueblos indígenas de la Amazonía americana en general, es la amenaza que significa la biotecnología para el manejo de los recursos naturales existentes en los territorios indígenas ricos en biodiversidad. A la biodiversidad del Sur, contrapone el Norte su desarrollo tecnológico, su poder financiero y la constitución de un sistema jurídico que favorece sus intereses económicos mediante una legislación internacional sobre patentes y de convenios internacionales que exigen su cumplimiento de parte de los Estados nacionales firmantes. La información genética y la biotecnología son de gran interés para dos grandes industrias: 1) la farmacéutica con patentes de medicamentos, cuya materia prima viene en gran

medida de la flora de las selvas tropicales; y, 2) la industria de alimentos, que establece controles monopólicos, mediante semillas protegidas y productos alimenticios manipulados genéticamente. Como hemos visto, los pueblos indígenas y pequeños productores han construido históricamente sistemas de conocimientos sólidos sobre el manejo e intercambio de la información genética y el germoplasma que desde hace siglos utilizan en forma de semillas, injertos, gajos y otras formas de reproducción de las variedades vegetales o que simplemente las han utilizado en su medicina permitiendo su regeneración natural, por medio de precisos sistemas culturales de rotación de suelos y territorios. Sin embargo, mediante los derechos de propiedad intelectual que impulsa la Organización Mundial de Comercio y por el gran desarrollo que la biotecnología ha tenido los últimos años, y que con gran facilidad reproduce en laboratorio la información genética de plantas y animales, actualmente se pretende ignorar este manejo de información genética de las sociedades locales y despojarlas de sus semillas y otras formas de reproducción de vegetales y productos alimenticios que tradicionalmente han contribuido a la soberanía alimentaria de estas comunidades locales y han permitido sus usos médicos hasta la actualidad.

La industria farmacéutica, a partir de la década de los noventa, utiliza en mayor proporción material genético que proviene de la biodiversidad del Sur. Pero, a pesar de los millonarios recursos económicos que genera esta industria, no queda casi nada en las comunidades indígenas que habitan esas regiones ricas en biodiversidad y que la supieron conservar históricamente. Como en otros procesos sociales, la principal causa de esto es una vez más de índole racional y jurídica: los países industrializados del norte protegen los derechos intelectuales de las sociedades industrializadas mediante patentes sobre inventos tecnológicos, programas de computación, medicamentos, cosméticos, música y otros bienes culturales. Sin embargo, no existe un marco jurídico internacional claro acerca de los derechos intelectuales de los pueblos indígenas sobre la información genética de esa biodiversidad que ellos utilizan desde hace siglos para su alimentación o en forma de hierbas

medicinales o para la construcción de sus casas, herramientas u objetos artísticos. A partir de la década de los setenta, el sistema de patentes que hasta entonces se relacionaba exclusivamente con los derechos sobre *inventos tecnológicos*, se amplía en su concepción, se desplazan los límites tecnológicos y empieza a incrementarse a un ritmo sorprendente la legislación normativa sobre derechos de propiedad intelectual para plantas y animales manipulados genéticamente.

Si se hace del saber un objeto de conocimiento, ya no es suficiente únicamente reflexionar sobre la ciencia y su aplicación técnica como ha ocurrido en la discusión epistemológica clásica. Es política y metodológicamente necesario, pensar también las otras formas de producción de conocimientos de las diferentes culturas y las maneras de interactuar con el medio ambiente que ese conocimiento genera. El conocimiento ambiental de las sociedades indígenas puede contribuir en la construcción de una epistemología descentralizada y abierta a la diversidad. Un compromiso intelectual con el conocimiento humano, no por ser éste universal, sino precisamente por las variaciones y diferencias permanentes que produce, por la travesía del pensar, por el viaje, el desplazamiento nómada que busca los otros rostros, el sentido de una piel diferente que, desde el fondo de la máscara, dice la otra palabra, el antiguo discurso. Una epistemología que no se sitúa en el punto de vista de la razón, no tiene un punto de vista único, sino está desenfocada, ve el conocimiento desde distintas perspectivas. ¿La fiesta del pensar anunciada por Nietzsche? Incorporar el discurso indígena en la formulación del nuevo paradigma ecológico, implica no sólo considerar el conocimiento que esas sociedades producen, sino a los sujetos epistémicos que se interrelacionan socialmente en torno al uso de los recursos naturales. Como plantea Morin, "no sólo una epistemología de los sistemas observados, sino también una epistemología de los sistemas observadores" (Morin, 1999:31). Analizar no sólo los sistemas de conocimientos, sino también el conjunto de las prácticas relacionadas, las acciones que los discursos producen, los pactos y consensos sociales de esos actores que históricamente han interactuado con la naturaleza y que, frecuentemente, entran

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

en conflicto cultural con otros grupos nacionales y transnacionales por el acceso a esos recursos naturales.

Debido a la relación intrínseca del saber y el poder, esta descentralización epistemológica tiene profundas consecuencias políticas, ya que replantea las relaciones de los pueblos indígenas con los Estados nacionales. La demanda de los pueblos indígenas ya no es participar de los supuestos beneficios de un Estado homogéneo, va más allá del simple y retórico reconocimiento de la diversidad cultural. Pretenden superar la subordinación de las poblaciones locales en un proyecto hegemónico nacional o pretendidamente universal e intentan ir más allá de la simple descentralización del Estado, planteada recientemente para alcanzar precisamente a esas periferias a las que todavía no ha llegado y reconstruir allí el poder central, incorporando a las poblaciones indígenas que así como se mantuvieron al margen de los beneficios de los Estados nacionales, en forma casi simétrica también supieron mantener prácticas históricas de autodeterminación y ejercicio concreto de soberanía parcial.

Actualmente, los pueblos indígenas exigen del Estado nacional el fortalecimiento de esos diferentes proyectos de vida propios mediante una nueva legislación y prácticas sociales que regulen la coexistencia de esas diferencias, potencien las diferentes formas de producción y las relaciones que los pueblos indígenas establecen con el medio y que crean sus propios sistemas para manejar los recursos naturales con otras tecnologías, otras normas y distintas concepciones socioculturales que construyen de otra manera los fines económicos de las sociedades. Las organizaciones indígenas plantean el paso de las democracias representativas a las democracias participativas, en las cuales no existe ya la delegación del poder, sino el ejercicio pleno de la soberanía y la determinación en la toma de decisiones que legitima los movimientos sociales al darles seguridad jurídica en el contexto de la abigarrada sociedad boliviana. Esa parece ser la principal demanda que los pueblos indígenas plantean actualmente en la nueva constitución política del Estado y su intento de refundar las relaciones del Estado y la sociedad civil en Bolivia

Encrucijadas universitarias: entre el poder y el saber

El dilema de la educación superior es su preocupación y trato de esa diversidad de saberes que surgen de las sociedades locales e indígenas y que cada vez con mayor intensidad reclaman ampliar su participación en la gestión de ese conocimiento. Así como en los últimos años se ha producido una clara democratización política en la mayoría de los estados americanos y la sociedad civil y la indígena en particular han logrado consolidar espacios de participación ciudadana en las decisiones y el diseño de políticas públicas plasmadas, en el caso de Bolivia, Ecuador o Venezuela, en nuevas constituciones de los Estados nacionales, asimismo las sociedades locales e indígenas exigen el respeto no sólo de sus lenguas nativas y sus territorios ancestrales, sino de sus sistemas de saberes y conocimientos con los cuales manejan los recursos naturales de los ecosistemas en los que viven, y demandan mayor poder de decisión en la gestión del conocimiento. La universidad, en ese sentido, ya no puede permanecer ajena a esa reivindicaciones y los sistemas tradicionales y hegemónicos de reproducción del conocimiento, supuestamente universal y científico, se han tornado anacrónicos. La investigación, sea participativa o con resabios de positivismo, tiene necesariamente que transformarse o la educación superior corre el riesgo de anquilosarse en un sistema de saberes divorciados de la sociedad actual. O la universidad se transforma a partir de una profunda reflexión y de verdaderos proceso de descentralización epistemológica o corre el riesgo de ser transformada desde afuera por la fuerza de los movimientos sociales o de un nuevo diseño de políticas públicas por Estados que se consideran revolucionarios. El concepto mismo de verdad está en crisis y en su lugar surgen cada vez con más fuerza diferentes cosmovisiones y modos de vida que reclaman la misma legitimidad de los antiguos sistemas universales.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Las prácticas rituales como elemento educativo: experiencias en el modelo intercultural

Carlos Edwin Morón García/Ajkoli-Masatsin
UIEM[40]

Partiendo de que uno de los objetivos de la Universidad Intercultural es reconocer el saber de los pueblos originarios y difundirlo entre sus estudiantes, es que se hace posible hablar de la inclusión de prácticas rituales en el ámbito educativo como un elemento de la educación intercultural; prácticas rituales que, mediante los sentidos y los sentimientos, brinden al individuo una manera diferente de concebir el mundo y su construcción, es decir, su cosmovisión y la posibilidad de generar con los pueblos originarios procesos empáticos que permitan la interrelación del saber popular o del sentido común, como le llaman algunos estudiosos epistémicos, y el conocimiento denominado científico.

La educación entre los pueblos prehispánicos e incluso en otras culturas milenarias como la china o la hindú, estaban permeadas por la educación del espíritu o metafísica, entendida ésta como el estímulo y desarrollo de los sentidos para adquirir características sensoriales que aproximaran al ser humano a una comprensión del mundo metafísico, todo ello por medio de prácticas ceremoniales como el ayuno, la velación y el aislamiento; la educación intercultural, esfuerzo por incluir en el imaginario social la diversidad cultural

[40] Docente e investigador de la División de Comunicación Intercultural, en la Universidad Intercultural del Estado de México.

y su interrelación, es una puerta abierta a la educación espiritual, reflexiva en un sentido tal vez metafísico, mediante prácticas rituales y simbólicas como la danza y el *temaskali*, que en sus procesos permiten al individuo la expansión de la conciencia respecto al papel del sujeto en relación con la naturaleza, con la vida, con la muerte y con el *otro* y que, incluso, expanden la conciencia o amplían el conocimiento y concepción de la propia salud humana y del planeta.

En nuestro país, México, en el que la sociedad se encuentra cada vez más enferma en todos los sentidos –física, emocional, espiritualmente– y en el que el nivel educativo de los estudiantes y profesores se encuentra probablemente en el peor nivel de su historia, la educación intercultural representa un panorama educativo distinto, integral en el que conviven la experiencia racional con la sensorial y emocional, coadyuvando así al desarrollo integral de los seres humanos, un desarrollo que desencadene en el individuo la percepción sensible del mundo, que pueda darle al ser humano herramientas no sólo racionales para explicarse su vida y relación con la naturaleza, sino que le permita entender, como decía Wallace Black Elk (*medicine man* Oglala Lakota), el mundo detrás del mundo, es decir, entender las formas sutiles en que interactúa su vida y el mundo, su vida y la naturaleza; la inclusión de rituales tradicionales (como el temaskali y la danza mexika) en la educación del sujeto permite que éste salga de la estructura clásica de la educación formal y la mezcle con los saberes tradicionales de los pueblos originarios para lograr una formación universitaria integral, holística como pretende ser la educación intercultural. Se trata de incentivar y estimular con esta formación el sentido no sólo competitivo y productivo del ser humano, también la parte sensible y humana del conocimiento de los hombres en el orbe universitario.

La educación intercultural como un proceso educativo alterno al tradicional, no debe soslayar que la inclusión del saber de los pueblos originarios en el ámbito universitario implica cuestiones espirituales-filosóficas y metafísicas ya que éstas son parte fundamental de la cosmovisión de los pueblos, de su manera de concebir el mundo; por lo tanto, los estudiantes de estos espacios educativos deben contar al menos con ese panorama de la educación en su formación

y enfrentar con ese bagaje al mundo globalizado en el que el indígena ya emplea elementos como el bilingüismo, articula elementos tradicionales con modernos, incluso posee visiones diferenciadas sobre el trabajo (comunitario, sin pago y mercantil, con pago);[41] el uso de esos capitales educativos enriquece la diversidad con la que el indígena enfrenta un mundo diverso. En estos dualismos que se podrían ver como contrarios y que, sin embargo, coexisten, se puede insertar también esta visión sobre una educación racional y una educación espiritual o metafísica, en la que las culturas milenarias brindan grandes aportaciones.

La educación espiritual implica hablar de una evolución del ser humano, de recuperar la sensibilidad con respecto a los seres vivos, sobre el papel del humano con respecto a la vida, de brindarle una perspectiva que le permita contrastar el ritmo de vida al que las relaciones sociales modernas lo han obligado y lo perjudicial que de ello resulta. No se trata de hablar de religión, se trata de hablar sobre conciencia, sobre las desventajas de vivir de una manera desequilibrada, de darle mayor importancia al trabajo productivo, al trabajo con implicaciones inmediatas, a la comida rápida, en detrimento de la vida del ser humano; la educación espiritual propuesta por medio de las prácticas rituales en la universidad intercultural busca difundir primero una visión crítica de la situación de la vida en el mundo, una vida en la que los desajustes naturales y las necesidades de la salud humana en todos los sentidos son ya una cotidianidad; la educación espiritual busca motivar al ser humano para que observe cómo todos esos desequilibrios son causados por él mismo y su falta de autoevaluación.

La modernidad trae consigo cosas muy útiles, sin embargo, el mal uso y abuso de muchas de ellas desencadenan el desequilibrio social en el que se desenvuelve la vida cotidiana. Mediante la educación espiritual fundamentada en las prácticas rituales (danza, temaskali, etcétera) se busca conformar una visión en la que convivan los elementos de la vida moderna y los fundamentos espirituales-filosóficos de los pueblos originarios, para mejorar la relación ser

[41] Néstor García Canclini, *Diferentes, desiguales y desconectados*, Buenos Aires, Gedisa, 2004.

humano-naturaleza-sociedad, esto es, lo que aquí se define como conciencia, la capacidad para alternar equilibradamente los fundamentos filosóficos (espirituales) del mundo indígena en la vida cotidiana, se trata, sí, de comunicarnos y valernos de la tecnología pero sin destruir nuestro entorno, sin destruir nuestras relaciones interpersonales y afectivas.

La educación espiritual permite al individuo no sólo indígena sino también al otro, entender la interacción social en la diversidad, pues si el indígena tuvo que aprender a utilizar una computadora, el otro, el europeo, tiene que vislumbrar, al menos, la posibilidad de aprender a concebir el mundo como un ente vivo, tiene que aprender a entender la necesidad de una visión filosófica del mundo que explique cómo están relacionados naturaleza, humano, universo; eso es posible si se estimula la parte sensorial del hombre, eso es posible mediante las experiencias sensoriales trabajadas dentro de un temaskali,[42] dentro de un círculo de danza, dentro de una velación.

Pensar en la inclusión de prácticas rituales en la educación universitaria intercultural, implica pensar también en formas distintas de valorar el conocimiento adquirido; una práctica ritual no puede estar sujeta a formatos de evaluación tradicionales de la escuela o a espacios establecidos, es necesario pensar que la educación espiritual como parte del modelo intercultural trasciende las fronteras físicas de la escuela e incluso las evaluativas. Sería erróneo plantear que para que se pueda desarrollar la educación espiritual es necesario sujetar el tiempo ritual al tiempo académico-administrativo, es decir, parte de ese equilibrio y visión crítica que plantea esta vertiente de la educación es no recrear las prácticas rituales en beneficio de un calendario escolar; las practicas rituales poseen su propia temporalidad fundamentada en concepciones astronómicas, filosóficas y también físicas; la educación espiritual debe ser una decisión libre, no sujeta a la obligatoriedad de un plan curricular; hay una calendarización pero no un espacio de evaluación.

[42] Verónica Trujillo Mendoza y Edwin Morón García (2007), *Temaskali: la casa del calor,* en *Ra Ximhai. Revista cultural de la Universidad Indígena de Sinaloa,* núm. 2, mayo-agosto.

Los resultados son un proceso gradual y diferenciado, cada individuo avanza en la medida de su capacidad de apropiación y reproducción de la práctica ritual, y esta apropiación y reproducción dependen también de la situación social en la que se desenvuelva el sujeto. Si existe una situación desfavorable en la que se niegue la importancia de la práctica ritual porque carece de un valor económico, por ejemplo, entonces la reproducción se dificulta. La inclusión de la educación espiritual-filosófica en la universidad potencializa las posibilidades de que socialmente se acepte mejor este tipo de prácticas, con ello se desarticula al menos un aspecto más de la subvaloración de las culturas originarias y sus prácticas, primero en los estudiantes y, a largo plazo, en sus familias y sociedad en general.

La educación intercultural es el espacio en el que se puede replantear y legitimar en la sociedad las aportaciones del saber tradicional de los pueblos originarios, de hecho esto ya se realiza en cuestión de lenguas indígenas; la inclusión de prácticas rituales en su estructura académica como fundamento de una educación espiritual haría lo propio. Uno de los problemas más severos que enfrentan las prácticas rituales es el señalamiento de su utilidad económica y social: ¿para qué te va a servir hacer, saber, o entrar a un temaskali?, ¿de qué te sirve danzar lleno de plumas y medio desnudo?, ¿para qué le cantas al agua? ¡Estás loco! Todas estas cuestiones han sido expuestas por los alumnos que se han atrevido a integrarse a un grupo de danza o a formar parte del equipo de trabajo de un temaskali. Empero han sido aminoradas cuando las convocatorias para formar parte de ellas provienen de las universidades. ¿Por qué entonces no conformar un vínculo permanente? Reconocerlo, incentivarlo y difundirlo.

Conclusión

Las prácticas rituales como herramienta educativa ofrecen un campo abierto a las propuestas y la experimentación que, además de contribuir al fortalecimiento de la diversidad, ayudará a formar alumnos y profesionistas con un sentido humano más desarrollado, seres humanos más sanos y por lo tanto más productivos; pero so-

bre todo conscientes de que el equilibrio en el universo es condición imperativa para el desarrollo de la humanidad, equilibrio en todos sentidos. No se trata de alabar a los indígenas por sus prácticas, ni de satanizar la modernidad por sus equívocos, se trata, en un mundo diverso, de fomentar el desarrollo de seres humanos con perspectivas diversas que amplíen el panorama de la interculturalidad.

A menudo, cuando se mencionan las prácticas rituales de los pueblos originarios, se habla del rescate y revitalización; pero si estas prácticas no se difunden, si no se ejercitan dentro del modelo educativo intercultural, entonces no hay lugar para tal rescate: se habla de que los que deben y tienen la obligación de practicarlo son los mismos que siempre lo han hecho; la educación espiritual es la posibilidad de aprender a hacer lo que no hacemos, siempre bajo la premisa de la libre decisión. No se trata de que todos tengan que hacerlo, no es una perspectiva etnocéntrica, estamos hablando de interculturalidad, de la confrontación de visiones del mundo. Canclini (2004) considera que hay contribuciones de los indígenas para crear formas menos destructivas de ser moderno y occidental y en esas contribuciones está el conocimiento filosófico (espiritual) que se reproduce en los temaskali, las danzas y las velaciones.

Fuentes consultadas

García Canclini, Néstor (2004), *Diferentes, desiguales y desconectados*, Barcelona, Gedisa.

Orozco, Guillermo (2003), "Desafíos y posibilidades de la educación en el ecosistema comunicacional", Conferencia en el Encuentro Internacional Educación y Comunicación: nuevos paradigmas y espacios de interacción, Universidad de Tijuana, julio.

Eliade, Mircea (1994), *Mito y realidad*, Bogotá, Labor.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Historia de la medicina mexica prehispánica, aprendizaje vivencial

Salvador Aldama López[43]

Marco general

La enseñanza de la medicina tradicional mexicana en el ámbito medico siempre ha sido un reto enorme y la historia y la antropología lo han resuelto dándole una visión académica basada en textos y libros. Esta solución ha servido por años y ha aportado información y conocimientos a las generaciones médicas, sin embargo, esta manera de transmitir el conocimiento sólo ha incidido en el nivel de la enseñanza: la información. Es decir, se trata de obtener datos sin razonarlos y mucho menos ponerlos en práctica, lo que implicaría sabiduría. Este hecho se vuelve algunas veces un obstáculo y los médicos formados no tienen un respeto profundo por las raíces de la medicina mexicana lo, que se transforma en una dificultad a la hora de buscar la interacción con las comunidades donde generalmente se preserva más estas costumbres y tradiciones médicas antiguas.

En la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) que se encuentra en la ciudad de Cuernavaca, Morelos, se imparte la licenciatura en medicina la que tiene en el

[43] Docente e investigador en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y en el Centro de Desarrollo Humano hacia la Comunidad A.C., en México.

séptimo semestre una materia trimestral titulada "Historia y filosofía de la medicina", la cual en parte de su contenido se vislumbra el abordaje de la medicina tradicional mexicana. Esta materia se imparte tres horas a la semana, con grupos que oscilan de 25 a 30 alumnos; en este espacio y en este contexto se propuso llevar a los alumnos de medicina a una experiencia más profunda de los saberes tradicionales ancestrales.

Propósito

En el marco contextual y físico que se abordó previamente, se buscó la forma de orillar a los estudiantes de medicina del séptimo semestre de la Facultad de Medicina de la UAEM a un acercamiento con la medicina tradicional donde el aprendizaje abarque tres niveles:

1. Información: Obtener datos y hechos de un tema planteado, en este caso medicina tradicional mexicana.
2. Conocimiento: Después de obtener información, que ésta se analice y se introyecte en su forma de pensar y en su discurso.
3. Sabiduría: Habiendo comprendido y analizado la información, hacer que la lleven a la práctica en forma de respeto o inclusión, usando formas ancestrales médicas en su práctica profesional.

Se pretendió llevarlos por este camino del aprendizaje bajo tres premisas:

1. Que cada ser humano tiene el conocimiento en su interior y que sólo se necesita hacerlo consciente.

   Este pensamiento sirvió de base para que la información que se transmitiría partiera de su experiencia previa del tema (medicina tradicional mexicana) y la nueva información que se le diera partiera de ahí y fuera precisa y concisa.

2. Que son mexicanos y, a pesar del sincretismo reinante, tienen en su ser interior recuerdos y prácticas médicas ancestrales.

   Este pensamiento, aunado al anterior, permitió que se viera al alumno no como un ser que carece de cualquier conocimiento

de la medicina tradicional mexicana, sino como un individuo que sabe mucho y sólo se tenía que desvelar la información que posee.

3. Que la experiencia y el revivir los antiguos saberes y prácticas lleva al individuo a reponerlas en su conciencia

   Hacer que el alumno reviviera los conocimientos, haría desencadenar recuerdos de un uso previo y, por tanto, un aprendizaje más significativo.

Así, pues, el propósito fue llevar al alumno al camino del aprendizaje vivencial de la medicina tradicional.

Desarrollo

Para lograr el objetivo mencionado el alumno cumplía una serie de acciones tales como:

1. Las primera clase se rompía el hielo para tener un buen *rapport* con el grupo y crear confianza para que cada quien pudiera comentar libremente y sin prejuicios su experiencia. También en esa primera clase se hacía el encuadre de la misma, es decir, dar cronogramas de actividades, organizar equipos, salidas, dar formas de evaluación, escuchar comentarios del temario y, sobre todo, preguntarles si estaban de acuerdo con llevar la clase del modo propuesto.
2. Las siguientes clases, de dos a tres, se enfocaban a tener un diálogo con los alumnos del tema de la medicina tradicional de una forma amena, comenzándola un poco informal y después darle seriedad con las explicaciones científicas, siempre buscando construir el conocimiento de una manera sencilla, versátil y significativa. En esta fase generalmente se explayan los alumnos y el papel del profesor era simplemente escuchar y en algunos momentos, explicar la experiencia o comentario vertido; cabe señalar que los alumnos, al terminar cada clase, entregaban un reporte de la misma el cual se dividía en dos partes, en la primera se relataba lo vivido en clase, lo que

experimentaron, en otras palabras, lo que sintieron; y en la segunda parte se daban argumentos científicos y académicos de lo vivido o lo platicado; estos reportes se mandaban al correo electrónico del maestro el cual los leía y comentaba si es que lo creía conveniente.

3. Las siguientes dos o tres clases (según lo aportado por el grupo) se daban explicaciones con mayor profundidad, de plantas de uso común en el área de influencia (estado de Morelos), comentando el uso que le da la medicina tradicional con su respectiva explicación, las investigaciones científicas (si las hay) que se ha hecho de la plantas con sus resultados, cotejando lo dicho por la tradición; cabe aclarar que este cotejo no tenía el propósito de desvirtuar, ni de comprobar el saber tradicional, más bien el propósito es conocer las diferentes posturas con sus respectivos argumentos para que el alumno se forme un criterio sobre una base solida. Asimismo se hablaba y se daban demostraciones de sobadas curativas que se usaban en la tradición (cuando mucho se hacían una o dos sobadas), tratando de dar posibles explicaciones científicas a lo visto. Cabe señalar que, al igual que las primeras clases, en éstas se le pedía al alumno un reporte en dos partes, el cual iba al correo del profesor, formando un portafolio personal de cada alumno el cual tenía un porcentaje en la calificación final.
4. Después, se buscaba acudir a una zona histórica donde se practicó la medicina tradicional o a un lugar donde se pueden ver directamente vestigios de esas prácticas. Los lugares que visitamos son: a) Las ruinas de Xochicalco donde hay vestigios de temazcales, además de todo lo que significa el lugar para el conocimiento de la época prehispánica. b) El museo de antropología e historia en la ciudad de México, el cual es rico en vestigios de aquella época y de instrumentos de la práctica médica. c) El museo de medicina tradicional mexicana y el jardín etnobotánico ubicado en Acapatzingo, Cuernavaca. d) Museo de la medicina mexicana ubicado en la ciudad de México, en el antiguo palacio de la medicina. e) El antiguo hospital de la santa cruz, que fue uno de los primero hospitales construidos en México durante la colonia. Cabe mencionar

que por grupo sólo se visitaba uno de esos lugares y que esta visita concluía con un reporte con las características ya mencionadas.

5. Después de la visita se procuraba llevar a un curandero, sobador o partera, para que compartiera su conocimiento en el uso de las plantas medicinales y técnicas para resolver problemas de salud. Cabe mencionar que esta clase era muy esperada y la que despertaba mayor interés.
6. Finalmente, por subgrupos debían los alumnos presentar una pequeña obra de teatro cuyo tema ya se había visto, compuesta por tres actos, el primero era una representación de las características y modos de la época antigua; el segundo y tercero eran representaciones de prácticas y usos de la medicina tradicional. Es importante puntualizar que los alumnos tenían verdaderos aciertos plásticos en sus representaciones y en más de una ocasión las volvían a montar en un congreso o reunión médica cercana, además servían para la socialización entre alumnos de otros semestres y profesores. En el caso de algunos alumnos que por su personalidad e intereses no quisieran actuar, se les daba la opción de hacer la monografía de una planta medicinal o un ensayo sobre algún tema propio de la materia. Cualquiera de estas tres acciones —obra teatral, monografía o ensayo— tenía un porcentaje en la calificación final.

Se debe mencionar el rol de los reportes de cada clase pues son importantes en la enseñanza de la medicina tradicional ya que sirven como:

- Un indicador para saber cómo el alumno asimila la clase.
- Para dar seguimiento personal a la información que el alumno investiga y lo experimentado en cada clase, esto da pauta para comentarios o preguntas personalizadas.
- Como calificación, ya que la correcta elaboración del portafolio aporta 40% de la calificación; la obra, monografía o ensayo aporta 40% y un examen escrito 20%. Es importante mencionar en este punto que las características a evaluar

de cada uno de estos parámetros se daban al inicio de clase. (Anexo I.)

Conclusiones y aportes (reflexión de la práctica)

Lo experimentado alrededor de 7 años con 28 grupos, nos lleva a pensar que la mayoría de los alumnos llegaron a respetar la práctica de la medicina tradicional; algunos tenían experiencias más profundas que además del[1] respeto ganado, asimilaban algunas plantas o técnicas tradicionales en su arsenal terapéutico; una minoría se involucraba tanto en el tema que tomaban cursos extraordinarios o definitivamente tomaban todo lo referido a la medicina tradicional en su práctica profesional. Lo anterior lo sé por los contactos que mantengo con los alumnos, lo hecho en su servicio social o lo dicho por los encargados de éste,, aunque realmente esta impresión pudiera ser muy sesgada, pues nunca se creó un instrumento para evaluar con precisión si se alcanzaron o no los objetivos. Por otro lado, se realiza la evaluación docente de los alumnos cada semestre y generalmente los resultados eran buenos porcentajes de aceptación de la materia y de la forma de impartirla; esto no aclara si se logró el propósito inicial o no, pero al menos nos puede decir que la materia de historia y filosofía ya no era vista como un lastre, algo sin sentido. Las dos reflexiones anteriores no son suficientes para saber si se logró el propósito inicial de esta aventura del aprendizaje, quizá porque cada quien lleva un desarrollo personal y cada quien tiene una forma de ver las cosas; quizá sólo se trate de una semilla que algún día germinará, o quizá germinó tan sutilmente que no nos enteramos., Lo cierto es que disfrutamos y aprendimos juntos, quizá eso sea lo mejor y lo verdadero.

Fuentes consultadas

Antunes, Celso (1975), *Técnicas pedagógicas de la dinámica de grupo*, São Paulo, Editora Do Brasil.

Ariza Porlan, Rafael (1997), *Constructivismo y escuela: hacia un modelo de enseñanza y aprendizaje basado en la investigación*, 6ª. impresión, Sevilla, Diada.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Bouzas, Patricia (2001), *El constructivismo de Vigostsky*, Buenos Aires, Longseller.
Freire, Paulo (2002), *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI.
Fuentes Aguilar, Raúl (1985), *Fundamentos filosóficos de la medicina*, México, Edamex.
López Austin (1989), *Cuerpo humano e ideología,* ts. I y II, México, UNAM.
Moreira, Marco Antonio (2000), *Aprendizaje significativo: Teoría y práctica*, Barcelona, Antonio Machado.
Moreu, Calvo, Ángel C. (coord.) (2009), *Pedagogía y medicina*, Barcelona, Universitat de Barcelona.
Viesca T., Carlos (1990), *Medicina prehispánica de México. El conocimiento de los médicos nahuas*, México, Panorama.

Anexo I

Criterios de evaluación

La evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje de esta materia se llevará a cabo de la siguiente manera:

- Portafolio, 30%
- Obra de teatro, ensayo de tema libre o libro, monografía de plantas, medicinales 35%
- Evaluación final por escrito, 35%
- Para la obra de teatro se evaluarán los siguientes puntos:
  - Escenografía y vestuario adecuados a la época.
  - Que el guion sea adecuado para la época en la que se desarrolla la obra de teatro.
  - Profundidad con que se trate el tema que se representará.
  - Que la obra de teatral sea en tres actos.
  - Que se dé en un marco social, económico, político, ideológico y cultural de la época.
  - Que se aborden por lo menos en dos actos el contexto médico de la época.
- Para las monografías se evaluará los siguientes puntos:
  - Que tenga la siguiente información: familia botánica, nombre común, nombre científico, nombre nahualt (si lo amerita), hábitat de la planta, descripción botánica, partes utilizadas, propiedades farmacológicas, principios activos de la planta, acción farmacológica, contraindicaciones, efectos secundarios, interacciones medicamentosas, toxicología, usos medicinales tradicionales y científicos, hacer un pequeño trabajo etnobotánico, formas galénicas y posología.
  - Que las fuentes de información sean apropiadas, actuales y que estén citadas a pie de página.
  - Redacción y ortografía.
  - Que el ensayo sea de por lo menos de ocho cuartillas.
  - Que el alumno maneje bien el tema.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

- Para el ensayo de cualquier tema del curso o de un libro se evaluará:
  - Originalidad del ensayo.
  - Que las fuentes de información sean apropiadas, actuales y que estén citadas a pie de página (este no aplica al libro).
  - Redacción y ortografía.
  - Que el alumno haga un comentario personal de al menos de 2 cuartillas.
  - Que el ensayo se por lo menos de 8 cuartillas.
  - Que el alumno maneje bien el tema.
- Para los portafolio se evaluaran los siguientes puntos:
  - Entrega de todos los reportes de clase.
  - Demostrar dominio de las características necesarias de la comunicación escrita (claridad, coherencia, concisión, precisión, variedad).
  - Incluir reflexiones personales de los diferentes temas de cada clase con sustento y expresadas de una forma coherente.
  - Escribir utilizando las reglas gramaticales y ortográficas establecidas por la norma.

Uso y manejo de la fauna silvestre por los tlapanecos (Me´phaa) de Guerrero, México

Cutberto Pacheco Flores[44]
Marisa Silva Aparicio[14]
Adriana E. Castro Ramírez[45]
UIEG

Introducción

Los conocimientos denominados saberes populares, conocimientos tradicionales o indígenas, son producto de espacios y construcciones colectivas, específicas e interdependientes que se articulan con los procesos vitales y culturales de los grupos humanos; y son alternativas que pueden enriquecer los estudios de diversas disciplinas en la ciencia (Argueta, 1992).

Hasta 1990 no se habían realizado estudios etnobotánicos, etnozoológicos o etnomicológicos con los tlapanecos (Toledo, 1990), a pesar de su riqueza cultural y natural.

Los estudios etnobiológicos pueden ser cruciales en la evaluación de prácticas tradicionales de aprovechamiento de los recursos naturales, en la resolución de la crisis ecológica y pérdida de la biodiversidad; además, pueden contribuir en el desarrollo rural.

El objetivo de este trabajo es registrar el conocimiento que tienen

[44] Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG), carretera Tlapa-Marquelia km 54, La Ciénega, municipio de Malinaltepec, Guerrero, México, C. P. 41500.
[45] El Colegio de la Frontera Sur (Ecosur), carretera Panamericana y Periférico Sur s.n., San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

los tlapanecos del uso y manejo de la fauna silvestre en la montaña del estado de Guerrero.

Localización de la zona de estudio

Los tlapanecos se localizan en la Sierra Madre del Sur, en la vertiente hacia la llanura costera, en el estado de Guerrero; la altura varía entre 800 a 3050 metros. La población se localiza en su mayoría en los distritos de Morelos y Montaña, principalmente en los municipios de Atlixtac, Malinaltepec, Tlacoapa, San Luis Acatlán, Zapotitlán Tabla, y en el recientemente creado el municipio de Iliatenco; con menor concentración, en Atlamajalcingo del Monte, Metlatonoc, Tlapa, Quechultenango, Ayutla, Azoyú, Acapulco y Conapatoyac. La población está dispersa a causa de las condiciones geográficas de la comunidad, algunas comunidades se localizan en lomas y otras en las riberas de los ríos (Carrasco, 1995). La vegetación es de bosques de pino-encino, encino, y tropical caducifolio (Pacheco *et al.,* 2003).

Materiales y métodos

El estudio se realizó en los municipios de Iliatenco (Vista Hermosa y El Aserradero), Acatepec (Aguatordillo y Río de Hacienda) y San Luis Acatlán (Potrerillo Guapinole).

En los meses de abril, julio y diciembre de 2000 a 2002, se realizaron entrevistas participativas y semiestructuradas (N=120), a personas de entre 50 y 70 años de edad, mostrando figuras a color de distintos animales. Además de estancias en las comunidades mencionadas para identificar detalladamente la relación de los pobladores con la fauna, así como recorridos en el campo, donde se recolectaron, principalmente insectos.

El material fue identificado y depositado en las colecciones entomológicas del Instituto de Ecología A. C., de Veracruz; de hormigas en la Facultad de Ciencias, Universidad de Q. Roo; y de Diversidad en Sistema de Cultivos, El Colegio de la Frontera Sur, Unidad San Cristóbal de Las Casas, Chis; la ubicación taxonómica de los animales vertebrados se realizó bibliográficamente.

Resultados

Manejo de la fauna silvestre

En las comunidades tlapanecas, el manejo de la fauna silvestre se da por medio de rituales para la deidad Mbo júbba (Señor de los Cerros o Dios del Monte), encargado de la reproducción de todos los animales silvestres (desde insectos hasta mamíferos). Los pobladores agradecen por medio del ritual conocido como "cabeza de animales" (Idxun xukú), a los animales silvestres que les hayan permitido cazar o capturar durante el año, ya sea para consumo o por daños a los cultivos.

El ritual consiste en llevar las cabezas de los animales (cráneo de los mamíferos, reptiles, y aves –en el caso de los insectos, peces y otros animales pequeños, se usa masa de maíz para elaborar las formas de dichos animales– a las rocas en donde está representado el dios **Mbo júbba**; además, se le ofrece el sacrificio de animales domésticos como pollos y pavos, se pide la conservación y reproducción de los animales cazados.

En el mes de abril, se pide al "Dios de la Lluvia" Akuun bego', que proteja los cultivos y no permita que los animales silvestres les causen daño, al mismo tiempo se pide al creador la reproducción de los animales silvestres.

Para el caso de peces, camarones de río, cangrejos y ranas, los huesos y otros desechos de éstos se tiran en el río en el que fueron capturados, como una muestra de respeto al sitio donde se reproducen; también se queman los huesos, ya que en la percepción de los me'phaa entre el dios del fuego y del monte hay una estrecha relación, además se tiene prohibido tirar en cualquier lugar dichos desechos.

Si no se tiene estos cuidados, la persona que los captura corre el riesgo de ahogarse o accidentarse en el agua. Los huesos de otros animales silvestres más voluminosos, no se desechan en cualquier lugar, también son quemados.

Anteriormente una de las formas de manejo de la fauna silvestre, se da en la temporada de siembra, principalmente en el cultivo de

maíz; en la superficie sembrada se establece una área exclusiva para la alimentación de animales como el mapache, tejón y ardilla, entre otros.

Otros animales también son respetados por las creencias ancestrales, como los zopilotes dxa'an; éstos no se puede cazar pues quien lo haga se condena a ser pobre durante toda su vida, ya que el zopilote no causa daño, sino que se alimenta de los desechos. Los correcaminos o tapacaminos i'duun y reptiles como las lagartijas mbi'la bego', son también animales que no causa daño y al observarse sobre las piedras se consideran mensajeros del dios de la lluvia. Durante el festejo del día de muertos se prohíbe la caza de animales, se cree que los difuntos se convierten en animal o se presentan como tales.

El uso de la fauna silvestre por los tlapanecos

Los me'phaa usan a la fauna silvestre como alimento, medicina, amuletos, nahuales, pronosticadores de sucesos y del tiempo, las piezas de algunos animales se usan en la danza, entre otros.

Alimentos: La mayoría de los animales silvestres son comestibles, excepto el zopilote.

Medicina: En la medicina tradicional de los me'phaa, se usan diferentes animales como insectos: jumiles imbí (Hemiptera: Coreidae) para eliminar el cansancio, la miel de abeja a'ma yáá (Hymenoptera: Meliponidae, Apidae), para la hemorragia en heridas y como vitamina para la recuperación de cualquier enfermedad, la mordida de las hormigas akuán tsíga *Solenopsis geminata* (Hymenoptera: Formicidae) ayuda a quitar la pereza y a curar las reumas. Los mamíferos como el zorrillo i'kha (Carnivora: Mustelidae) disminuir el dolor de espalda. La ardilla tsuyaa (Rodentia: Sciuridae), el zopilote dxa'an (Falconiformes: Accipitridae) y la culebra abo' (Squamata: Colubroidea) para el control de la "diabetes".

Amuletos: Se usa diferentes partes de ciertos animales, como la cola del conejo xtuájen (Lagomorfos: Leporinos) para tener buena suerte, la piel de la frente de la comadreja Khúún' (Carnivoros: Mustelidae) para tener valor. La uña de gavilán biyú (Falconifor-

mes: Accipitridae) para ser ágil en cualquier actividad. La cabeza de la chuparrosa (colibrí) tsutsú (Trochiliformes: Trochilidae) para que los recién nacidos tengan la cabeza pequeña. Las uñas del armadillo gaá (Edentata: Dasypodidae) para sembrar semillas de calabaza y obtener mayor producción.

Nahualismo: En la percepción de los me'phaa, el momento del nacimiento de un bebé nace un animal Kue'en en un lugar muy lejano, esto se manifiesta en los sueños y gestos de la persona similar del animal. Por lo que una persona mayor de edad reza en la iglesia, con la finalidad de pedir a Dios que cuide ese animal y al recién nacido hasta que llegan a ser adultos. Cuando el animal llega a morir el individuo muere instantáneamente. Cazar ese animal es difícil debido a su agilidad y a que depende también de la persona.

Pronosticadores de sucesos: La avispa (Hymenoptera: Mutillidae) conocida como akuán indíí, tradicionalmente es asociada con la carne, es decir, que si se les encuentra en el camino es pronostico de que al llegar al destino habrá carne como alimento; o bien, cuando se sale de cacería y se observan estos insectos, se cree que se encontrarán buenas presas. Cuando se observa a las hormigas (Hymenoptera: Formicidae) akuán tsíga, dentro de una casa transportando sus huevecillos, significa que dentro de poco tiempo esa casa será abandonada y la familia que la habita se cambiará de residencia, o algún integrante de la familia se enfermará; las moscas (Diptera: Muscidae) ndigama, al ovopositar en servilletas con tortillas en el campo o al poner sus huevos en la ropa de algún integrante de la familia, significa que alguna desgracia sucederá (enfermedad o fallecimiento). Otros animales como las tarántulas (Arachnida: Araeidae) ronde' al entrar en la casa también pronostica enfermedad. El zorro (Carnivora: Canidae) ege', al ahullar cerca de una localidad, significa que algún habitante de ésta puede sufrir algún accidente o morir. La "comadreja" (Carnivora: Mustelidae) khuún' cuando se observa en el camino fingiendo cansancio o muerte, tiene el mismo significado que el zorro. Los murciélagos (Chiroptera: Phyllostomidae) kuxtá al entrar en una casa también significa muerte o enfermedad para algún integrante de la familia. El tecolote meeda, el búho (Strigiformes: Strigidae) xpu'phú y

lechuza (Strigiformes: Titonidos) biyú ndo'o, si cantan sobre una casa significa que vienen por el alma de algún integrante de la familia. También la presencia de los reptiles como las culebras (Squamata: Colubroidea) abo' al entrar en la casa tiene el mismo significado anterior.

Pronosticadores del tiempo: Las hormigas (Hymenoptera: Formicidae) akuán bego' (ndego') cuando su actividad se incrementa, pronostican lluvias o tormentas, de tal forma que se hacen notorias para los tlapanecos; se dice que buscan alimentos (insectos, gusanos, grillos, cucarachas, etcétera), para almacenarlos antes de que caigan las lluvias; entonces la gente también se prepara para enfrentar la tormenta. Mbi'la bego' (lagartija), antes de la lluvia realizan un movimiento liberando una piel membranosa de color rojo en la garganta que significa aparición de las lluvias.

Danza tradicional: Los animales usados en las danzas de las ceremonias religiosas son: el tlacuache (Marsupialia: Didelphidae) Xowe', el zorro (Carnivora: Canidae) ege; el tigre indíí y tigrillo indíi tuwí (Carnivora: Felidae); venado (Artiodactyla: Cervidae) aña, el mapache gayú y tejón gon' (Carnivora: Procyonidae); Zorrillo i'kha y perro de agua xuwá iya (Carnivora: Mustelidae) y la tortuga de río got'se (Testudinata: Chelidae). Para este uso, primero se debe cazar el animal para extraer la piel, se seca al sol por varios días; además de elaborar máscaras con el rostro de cada animal.

En general el uso de la fauna silvestre tiene tres categorías para los tlapanecos *sensu* Navarijo (1999), tecnológicas, científica y espiritual (Cuadro 1). La categoría tecnológica se refiere a las actividades del grupo tlapaneco para aprovechar los recursos que la fauna silvestre posee. La categoría científica se refiere al uso del recurso faunístico de una forma más sistemática en relación con el ambiente. El espiritual es la relación que existe entre el hombre y la fauna silvestre en la región de una forma afectiva y simbólica ante el medio físico y biológico.

Cuadro 1. Categorías de participación de la fauna silvestre por los tlapanecos, *Sensu* Navarijo, 1999
Tecnológica Alimenticias: Uso de carne, vísceras, piel, y huevos (en el caso de aves). Fertilizantes: Excremento o guano de los murciélagos y detritus de hormigas arrieras. Artesanal: Uso de pieles como llaveros. Ornamental: Uso de ejemplares disecados, o de plumas para adorno de sombreros, pieles para adornar la casa, etcétera. Económico: Venta de la carne o del ejemplar completo.
Científica Función ecológica: Los mamíferos están involucradas en diferentes grados de participación, dispersores de semillas, polinización, control de otros animales, etcétera. Indicadores: De riqueza biológica y deterioro ambiental. Valor económico: Acción destructiva en las actividades agrícolas, ganaderas, transmisores de enfermedades.
Espiritual Creencias religiosas: Conceptos de deidad, espíritu, alma y mitos de origen. Agorero y auspicios: De las condiciones climáticas (conducta alimenticia y movimiento), de sucesos (por medio del comportamiento). Medicina tradicional: Remedios y limpias.

Formas de caza y aprovechamiento de la fauna silvestre

A pesar de que la fauna silvestre de la región Montaña de Guerrero ha disminuido considerablemente debido al aumento de armas de fuego, los tlapanecos mantienen otras formas de caza: con perros, arreadas, trampas para aves, resorteras y búsqueda de hospederos.

La cacería en la región tlapaneca es una actividad complementaria de otras actividades productivas como el cultivo de maíz, café, frijol, etcétera.

En la mayoría de los casos la cacería es de autoconsumo, por lo que se infiere que la carne silvestre, es la principal fuente de proteína animal en la mayoría de las comunidades indígenas tlapanecas. Este recurso también es comercializado localmente y en baja escala. Esta comercialización es evidentemente ilegal y furtiva, y no existe

control sobre el número de animales cazados por zona y a lo largo del tiempo, ni un mercado para los productos derivados de dicha actividad. Esto da lugar a que los productos de la fauna silvestre, como la carne y la piel de algunos mamíferos no sean valorados económicamente y los habitantes de las comunidades no obtengan grandes beneficios con su venta.

Estrategias de cacería o captura de animales

La cacería de animales grandes y de algunos mamíferos, se da de forma individual o grupal; los cazadores se internan en los bosques, caminos y senderos abiertos específicamente para la actividad. Se trazan en lugares estratégicos como cuerpos de agua, áreas con abundante producción de frutos o sitios donde se encuentran los rastros de dichos animales.

Cuando intervienen los perros, la presa es perseguida hasta quedar acorralada en alguna oquedad, o suben a la presa a los árboles, donde el cazador le da muerte.

Conclusiones

Los tlapanecos usan la fauna silvestre para satisfacer sus necesidades básicas para sobrevivir y lo hacen de manera razonable, ya que ven a la fauna como elemento natural y sagrado que interactúa con el humano. Actualmente en la población tlapaneca sobreviven algunos elementos de la cosmovisión relacionados con la fauna silvestre, cuyas fuerzas representan los poderes sobrenaturales.

La interacción –y apropiación– de los tlapanecos con la naturaleza es constante y en particular con la fauna, lo que han contribuido a la conformación de diversas manifestaciones culturales, es decir, está dotada de un determinado valor circunstancial, que se agrega al intrínseco y trasciende en la cultura por medio de modelos de conceptualización y valoración de la naturaleza. Hoy en día este tipo de relaciones siguen vigentes en las diversas comunidades tanto indígenas y como en las no indígenas: junto a los usos múltiples de

los recursos naturales convive y una cosmovisión, valores de los seres humanos y la fauna silvestre.

Fuentes consultadas

Argueta Villamar, A. (1988), "Etnobiología y civilización mesoamericana", en *México Indígena*, núm. 24, año IV, 2ª. época, México, septiembre-octubre, 17-23.

Carrasco Zúñiga., A. (1995), "Los Tlapanecos", en *Etnografía contemporánea de los pueblos indígenas de México. Región Pacífico Sur*, Instituto Nacional Indigenista-Secretaría de Desarrollo Social, México, pp. 251-287.

Pacheco-Flores, C., A. C. Deloya López y A. E. Castro Ramírez (2003), "Análisis preliminar de los *Melolonthidae* de la Región de la Montaña, Guerrero, México (*Insecta, Coleoptera: Scarabaeoidea*), en *Estudios sobre coleópteros del suelo en América*, Aragón, G. A., M.A. Morón y A. Marín J. (eds.), publicación especial de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-ECOSUR, México, pp. 97-114.

Navarijo Ornelas, Ma. de L. (1999), "Las aves como objetos culturales", en Marco Antonio Vásquez Dávila (ed.), *La etnobiología en México, reflexiones y experiencias*, Instituto Tecnológico Agropecuario de Oaxaca, pp. 87-100.

Toledo, V. M. (1990), "La perspectiva etnoecológica: Cinco reflexiones a cerca de las 'ciencias campesinas' sobre la naturaleza con especial referencia a México", *Ciencias* (número especial) 4:22-29.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

El resguardo colectivo del patrimonio biocultural como garantía de la resiliencia de los sistemas socioecológicos de los pueblos del estado de México

Geraldine Ann Patrick Encina
Mindahi Crescencio Bastida Muñoz
UIEM[46]

El canon internacional para el reconocimiento del patrimonio de los pueblos originarios en la última década y media, se ha estructurado en tres ámbitos convergentes: el empresarial, el académico y el legal. Los esfuerzos de los pueblos originarios por insertarse en los procesos de toma de decisiones han sido fructíferos, logrando que se establezca un comité especial para la discusión del Artículo 8j del CDB. Sin embargo, a medida que transcurren los años de negociación, se incrementa la incertidumbre de la viabilidad de los acuerdos, debido a que los pueblos no están preparándose adecuadamente para aprovechar las garantías otorgadas. Se ha comprobado que, cuando en un pueblo se mantienen prácticas tradicionales de resguardo del patrimonio biocultural, la resiliencia del sistema socioecológico es mayor, pudiendo responder a distintas crisis sin poner en riesgo su integridad e identidad. El problema detectado es que factores adicionales como el cambio climático local, han reducido la disponibilidad de agua, de fauna y flora apropiables *in situ*, de alimentos básicos y de dinero. Esto afecta la capacidad de los pueblos para mantener tales prácticas de resguardo, lo cual va en detrimento de una respuesta adaptativa sustentable. El modelo de UI obliga a practicar la investigación dialógica, participativa y

[46] Docentes e investigadores de la División de Desarrollo Sustentable en la Universidad Intercultural del Estado de México.

corresponsable, a fin de detectar las debilidades de los sistemas etnoecológicos y diseñar estrategias para abordar los problemas, a fin de garantizar la resiliencia interna. El reto mayor al que se enfrenta la UIEM es lograr, con el IMPI, que se registren aspectos del patrimonio de los pueblos de la entidad de manera colectiva.

Introducción

Fue en la década de los setenta cuando por primera vez se reconoció, a escala internacional, la necesidad de realizar un estudio acerca de los "pueblos indígenas" del mundo, asignándose tal tarea a la Subcomisión para la Prevención de Discriminaciones y Protección de las Minorías, del Consejo Económico y Social de la Organización de las Naciones Unidas. Dos décadas después, apenas se había logrado: 1) que se creara un "Grupo de Trabajo sobre Poblaciones Indígenas" (en 1982); 2) que se redactara un Proyecto de Declaración (en 1985); y 3) que la Subcomisión para la Prevención de Discriminación y Protección de las Minorías diera el aval del texto final de Declaración, ante la Comisión de Derechos Humanos de la ONU en 1994. A partir de aquí, gracias a la creación inmediata del "Grupo de Trabajo de composición abierta entre periodos de sesiones sobre el Proyecto de Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas" en donde se integró –por primera vez en un foro de negociación– un "Cónclave Indígena" de representantes de pueblos originarios, se logró, tras once periodos de sesiones, que el Consejo de DDHH adoptara el documento el 29 de junio de 2006 y que, finalmente, la Asamblea General de NU lo adoptara el 13 de septiembre de 2007.

¿De qué manera tiende a favorecer a los pueblos originarios esta Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas? Se trata de un documento que, si bien no es jurídicamente vinculante para los Estados que se adhieren a su texto, cuenta con los elementos morales necesarios para fortalecer los instrumentos internacionales diseñados para otorgar mayores garantías jurídicas, culturales, económicas y políticas a los pueblos originarios del mundo.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

De hecho, la Declaración de la ONU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas afirma en su preámbulo que, al tiempo que los pueblos tienen el derecho a considerarse a sí mismos diferentes y a ser respetados como tales, ellos contribuyen a la diversidad y riqueza de las civilizaciones y culturas, que constituyen el patrimonio común de la humanidad.

Detengámonos en este punto, para revisar, someramente, los beneficios que les ha otorgado a ciertas empresas la noción de "patrimonio común". Durante las mismas décadas en que se reflexionó acerca de la deuda histórica con los pueblos originarios, científicos de los países industrializados iniciaron una sistemática búsqueda en muchos de esos pueblos, de conocimientos relacionados con plantas, hongos, animales y suelos, entre otros (SCBD, 2000:13). Recurriendo a técnicas y métodos de la antropología y la etnología, comenzaron a crear acervos de "recursos biológicos" y "conocimientos tradicionales" asociados, sin prestar reconocimiento especial a los pueblos que habían identificado y comprobado los beneficios del empleo de tal o cual "recurso". Preguntas como: "¿De qué manera podemos identificar a los dueños del conocimiento tradicional?", e incluso "¿Y cómo distinguir entre conocimiento tradicional y conocimiento indígena?" (SCBD, 2008:27,85; OMPI, 2001:27) han hecho que las discusiones acerca del reparto de beneficios, los derechos de propiedad intelectual o colectivos, y la exigencia desigual en el cumplimiento del Convenio de Diversidad Biológica (CDB) y de otros acuerdos y tratados, avancen con demasiada lentitud e incluso retrocedan (SCBD, 2008:36,37). Instancias como la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI) respaldan las "misiones exploratorias" alegando que los "conocimientos tradicionales" a los que se acceden pueden crearse y aplicarse dentro y fuera de los límites de la comunidad. La concepción que tiene la OMPI acerca de los conocimientos tradicionales (véase Fig. 1, tomada de OMPI, 2001:26) le lleva a discutir dos aspectos en favor de las empresas biotecnológicas, farmacéuticas, de medicina botánica, cosméticas y de cuidado personal, de alimentos y bebidas, semillas, entre otras: 1. que los conocimientos tradicionales no necesariamente provienen de los pueblos indígenas, y 2. que existe un límite difuso entre los

conocimientos indígenas y las expresiones de folclore. Argumentan con respecto al primer punto, que "las comunidades, pueblos y naciones indígenas son titulares de conocimientos tradicionales, pero no todos los titulares de conocimientos tradicionales son indígenas". El segundo aspecto permite a las empresas minimizar la contribución del o de los informantes acerca de las propiedades especiales de algún elemento de la biota, alegando que se trata de una creencia, mas no de una contribución intelectual.

Fig. 1. Concepto de patrimonio de la Organización Mundial de Propiedad Intelectual, retomado de OMPI, 2001:26.

Los esfuerzos de los pueblos originarios por insertarse en los procesos de toma de decisiones respecto del uso y comercialización de los recursos biológicos y conocimientos asociados han sido fructíferos. Durante al menos dos décadas se venían acumulado historiales de casos frustrados y de otros exitosos[47] en torno al reconocimiento de la contribución de los pueblos para el logro de patentes por par-

[47] Por ejemplo, el pueblo *San*, siendo poseedor del conocimiento de que el *Hoodia* es una cactácea con una sustancia que suprime el apetito, reclamó al Consejo para la Investigación Científica e Industrial basado en Sudáfrica, por haber patentado el uso del compuesto activo sin su consentimiento previo. Esto, gracias al apoyo de la ONG Biowatch en Sudáfrica y de la ONG internacional Action Aid (SCBD, 2008:83 y siguientes).

te de empresas. Finalmente, lograron que en 2004 se estableciera un Grupo de Trabajo *Ad Hoc* sobre Acceso y Reparto de Beneficios, en referencia al Artículo 8j del CDB (SCBD, 2008:5). Ahora el reto es lograr que sus recomendaciones queden incluidas en el régimen internacional sobre acceso a los recursos genéticos y el reparto de beneficios, instrumento legal que debe quedar completado a más tardar en 2010, tal como lo ha ordenado la Conferencia de las Partes del Convenio de Diversidad Biológica.

Planteamiento del problema

A dos años de que se deba cerrar esa carpeta, la Secretaría del CDB (2008:119-130) insiste en cuestiones tan básicas como:

1. Quién(es) deberían beneficiarse: industrias, centros de investigación y universidades, gobiernos o comunidades –donde los pueblos son los "que la llevan de perder" porque cuando los sectores acatan la normatividad, argumentan que no hay claridad en cómo se autorepresentan las comunidades o cómo generan o "poseen" el conocimiento que dicen tener; y sectores completos optan por declarase incompetentes e ignorantes de sus obligaciones (en particular, las compañías de medicina botánica, cosméticos y cuidado personal y horticultura), de manera que ganan 100% de las regalías (SCBD, 2008: 119 y 123).
2. Que hay falta de comprensión acerca de las regulaciones que deben aplicarse y hay incertidumbre en el fiel cumplimiento de tales aplicaciones, en particular cuando los gobiernos son débiles o están en crisis política, económica o social.
3. Que los objetivos de las medidas de Acceso y Reparto de Beneficios están intencionados principalmente para que se garantice la conservación de la biodiversidad y el desarrollo científico y tecnológico:

   Por otra parte, en aquellos países que han adoptado leyes y reglamentaciones de Acceso y Reparto de Beneficios (ARB) (que son sólo 26 de los 188 que firmaron el CDB), se reconoce que las medidas son sesgadas, favoreciendo a ciertos sectores, y que en otros casos hay confusión acerca de la implementación de las mismas

(SCBD, 2008:126). Los gobiernos —que según el CDB son las instancias principales facultadas para autorizar la bioprospección— no cuentan con las competencias necesarias para diseñar medidas que garanticen el cumplimiento de las condiciones mínimas requeridas por el reglamento internacional (el CDB). Entre éstas, que primero la "autoridad nacional competente" para negociar ARB otorgue el consentimiento previo informado para que se acceda a, y se exporten los, recursos genéticos, como primer paso para extender un permiso y firmar un acuerdo de tal acceso. Segundo, que exista un permiso conjunto entre la autoridad nacional competente y la comunidad originaria para que se pueda acceder a su conocimiento. En Etiopía, por ejemplo, los campesinos no están obligados a permitir la colecta de germoplasma de sus campos y además tienen el derecho de demandar que se aplique el Consentimiento Previo Informado en forma restrictiva o que incluso dicho acuerdo sea suspendido. Lo anterior, si ellos han identificado que la colecta de germoplasma está dañando su patrimonio natural, cultural o socioeconómico (Feyissa, 2006, citado por SCBD, 2008:65).

Lo anterior expuesto da cuenta de lo incierto de la participación efectiva de los pueblos originarios en los procesos de tomas de decisiones, y de las limitadas garantías en lo que respecta a la preservación *in situ* de sus plantas y animales cotizados por los diferentes sectores industriales, así como al resguardo del conocimiento asociado. Más aun, demuestra que los pueblos no están previstos como potenciales gestores de empresas que pudieran ofrecer toda una gama de servicios y productos derivados de sus conocimientos y prácticas de manejo y uso de componentes bióticos.

Una estructura política de los pueblos bien cimentada en sus tradiciones, costumbres, cosmovisión y filosofía, es fundamental en estos complejos escenarios de relaciones basadas en las fuerzas del mercado y la competencia desleal. Algunos pueblos han sido capaces de cooperar entre si y controlar la divulgación de sus conocimientos. Ello, después de haber llegado a acuerdos para que, cuando se les pida a título individual alguna información acerca de algún espécimen, remitan esa solicitud a su coordinador, a fin de que entre todos los miembros se adopte una decisión. En muchas ocasiones, aplican mecanismos tradicionales de protección que

garanticen el bienestar de la colectividad (OMPI, 2001:165).

Pero, en la mayoría de los casos, los pueblos no están preparándose adecuadamente para negociar garantías u oportunidades de ganancias culturales y ecológicas efectivas. Esto se debe, por un lado, a la desinformación acerca del proceso que se viene llevando a cabo desde hace casi una década, así como a la falta de experiencia en este tipo de negociaciones. Pero, fundamentalmente, se explica porque los pueblos están en condiciones políticas y económicas deplorables que les impide darse cuenta de las repercusiones de actos como colectas realizadas por personas de manera aislada o intermitente –o incluso por ellos mismos a cambio de un poco de dinero.

Estrategias de la UIEM en defensa de los derechos de propiedad colectivos del patrimonio tangible e intangible

Una adecuada salvaguarda de la integridad de un sistema socioecológico consiste en que el pueblo originario reconozca el valor histórico de su patrimonio biocultural, y que pueda conceptualizar y definir, ante otras instituciones, ese patrimonio. Además, su estructura política interna –consistente en figuras de autoridad tradicional– debe asegurar el cumplimiento de normas y prácticas consuetudinarias para el resguardo de ese patrimonio biocultural. Conforme a la cosmovisión y cosmología de los pueblos originarios en el mundo, el orden y la armonía del espacio-tiempo del cosmos y de la naturaleza, debe ser comprendido y replicado a escala en todos los ámbitos del quehacer social. Reflexiona Juan de Dios Simón (2008), especialista en educación de UNICEF, y actual Coordinador Ejecutivo Regional del Proyecto de Educación Intercultural y Bilingüe para los países de Bolivia, Ecuador y Perú:

> Los glifos escritos en piedra hablan de eso, los códices antiguos lo repiten, los libros sagrados mesoamericanos con el Pop Wuj, Chilam Balam, y las prácticas de agradecimiento a la "pachamama" andina lo confirman. Lo dijo el jefe Seattle en su carta de 1854, que dirigió al presidente de EEUU, sr. Franklin Pierce… Mi percepción es que el poder real de los pueblos indígenas está en esta filosofía.

Los sistemas naturales son capaces de responder a distintas crisis sin poner en riesgo su integridad e identidad, cualidad que se denomina resiliencia. Asimismo, los grupos sociales, respetuosos de principios de orden, armonía, reciprocidad, colectividad y abundancia (entre otros) podrán asegurar su resiliencia, y responder sabiamente a las pruebas a las que son sometidos –directa o indirectamente– por sociedades industriales neoliberales. Se han reportado cientos de casos en que proyectos –extractivos, de procesamiento y de transformación energética– han rebasado los umbrales de amortiguamiento de ecosistemas, convirtiendo selvas en suelos infértiles, y ríos en drenajes a cielo abierto, sin posibilidad de que se recuperen (Tebtebba, 2003). Sin embargo, los pueblos han resistido y trascendido, en particular, en lo que respecta a su filosofía y cosmovisión. Continúa reflexionando Juan de Dios Simón (2008:101): "Intelectualmente ni los mismos victimarios entienden cómo los pueblos indígenas siguen viviendo a pesar de los genocidios, los etnocidios y últimamente los ecocidios que han intentado exterminar física y culturalmente a los pueblos desde la maquinaria y el poder dominantes".

En efecto, la capacidad para trascender a pesar de las crisis se debe a los referentes cosmológicos firmemente arraigados en la conciencia colectiva de los pueblos originarios. Son sabedores de la capacidad adaptativa y la resiliencia de cualquier sistema sano que mantiene, al menos, los elementos identitarios fundamentales. Además conocen de ciclos medianos y largos que prometen calma y orden después del caos. Por esto, perseveran en sus modos de vida, particularmente en lo que respecta a la práctica religiosa, donde refrendan la cosmovisión holista, intercambiando y transmitiendo conocimientos en el orden de lo simbólico y lo implícito: se trata de códigos que les garantiza transcendencia con identidad y dignidad. Pero esta estrategia de supervivencia está siendo corrompida en algunos pueblos, que ceden ante los programas de destrucción de bosques, los monocultivos, los fertilizantes, entre otros (Rojas, 2008). Para estos pueblos, "El mayor desafío (consiste en) la seguridad territorial, el reconocimiento legal de nuestra propiedad y control sobre las tierras y recursos… (y) la utilización sostenible de nuestra tierra... para nuestra salud y bienestar cultural, económico

y físico" –señala el Documento de Diálogo por los Pueblos Indígenas (Tebtebba, 2002:73). En aquellos pueblos que se mantuvieron biogeográfica y culturalmente más aislados, se ha encontrado una estrecha relación entre ecosistemas (como selvas, bosques, praderas, manglares, lagos, humedales, tundras y desiertos) en estados de conservación adecuados, y la presencia de pueblos originarios que mantienen los principios señalados arriba (Toledo *et al*., 1999).

Sin embargo, un nuevo agente antropogénico amenaza con desestabilizar estos sistemas socioecológicos: el cambio climático regional y local ha reducido la disponibilidad de agua, de fauna, flora y de alimentos básicos apropiables *in situ,* y de dinero. Esto afecta la capacidad de los pueblos para mantener tales prácticas de resguardo, lo cual va en detrimento de una respuesta adaptativa sustentable. El modelo de universidades interculturales en México es idóneo para practicar la investigación dialógica, participativa y corresponsable, en el marco del episodio de crisis planetaria encabezado por el cambio climático. En particular, en la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) estamos poniendo a prueba estrategias para abordar tres retos fundamentales a corto y mediano plazo:

El primero –guiar en procesos de autodiagnóstico para identificar las fortalezas de los sistemas etnoecológicos ante una crisis– se está abordando mediante la identificación, en conjunto, de aspectos tangibles e intangibles de estructuras socioecosistémicas con distintos grados de funcionalidad y resiliencia. Un ejercicio importante se logró en Almoloya del Río (comunidad ribereña otomiana en el alto Lerma mexiquense), mismo que se aplicará –con los debidos ajustes– en Tultepec, Lerma, y en una importante porción de la Reserva de la Biósfera Monarca. Durante el autodiagnóstico, se exploran –bajo determinados principios éticos– las filosofías, las actitudes, los conocimientos y las prácticas que han posibilitado la trascendencia del sistema socioecológico resiliente, contrastándose con aquellas que han desestabilizado algunas porciones del mismo sistema y amenazado su integridad a mediano y largo plazo.

Dado que estamos haciendo partícipes a estudiantes destacados de la Licenciatura de Desarrollo Sustentable, dentro del proceso

docente necesitamos que los jóvenes reconozcan el rol que juegan la filosofía, los conocimientos y las prácticas ancestrales en la trascendencia de un sistema socioecológico sano. Para ello, estamos desarrollando un método en el curso de Etnoecología que consiste en invitar a los estudiantes a acompañar, de manera permanente, durante las tardes y por algunas horas en los fines de semana, a una persona de conocimiento en sus comunidades de origen. Se trata de que, estudiante y experto de la comunidad, exploren las oportunidades de reproducción social de aquellas habilidades para "leer el contexto ecosistémico", detectar cambios y proceder acordemente. Este proceder puede darse en equipo con otros estudiantes sensibilizados, con el apoyo de otros miembros de la comunidad local, y con la orientación de investigadores de la universidad. Así, estamos afianzando –estudiantes y expertos de comunidades originarias, estudiantes de la región, y profesores– estrategias para revertir tales procesos, a fin de garantizar que trascienda la resiliencia interna de aquellos socioecosistemas.

El segundo reto es lograr que el conocimiento y las formas de transmisión de las prácticas productivas de los pueblos –las cuales garantizan la seguridad y soberanía alimentaria– prevalezcan en las propias comunidades conforme a las instituciones consuetudinarias. Conocimientos y tecnologías ancestrales para el resguardo de semillas y la selección de plantas sanas, vigorosas y resistentes, requieren ser valorados, impulsados y actualizados mediante el apoyo a creaciones tecnológicas locales apropiadas. Este aspecto lo estamos promoviendo por medio de los cursos de Agroecología y Ecotecnologías. Los estudiantes, como principales actores vinculantes entre la comunidad y la universidad, están invitando a los productores del campo a reproducir los métodos de selección de semillas adaptables así como las técnicas de preservación de las mismas; a recuperar diseños agroecológicos para amortiguar efectos del cambio climático, entre otros.

El tercer desafío de nuestra labor como investigadores es la promoción, ante el Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial y el Consejo Mexiquense de Ciencia y Tecnología, del resguardo legal de los conocimientos relacionados con plantas y animales. Para lograrlo,

estamos impulsado la instalación de una mesa de trabajo permanente para que se establezcan definiciones, procedimientos, lineamientos, términos de referencia y todo lo que se estime necesario para que se registren, de manera colectiva y participativa, aspectos específicos del patrimonio de los pueblos de la entidad federal.

En conclusión, la UIEM está desempeñando un rol de vanguardia en dos vías: primero, en la búsqueda de características bioculturales que otorgan resiliencia a los pueblos, a fin de que trasciendan las crisis y mantengan su identidad e integridad socioecosistémica para beneficio de las generaciones venideras. Segundo, está abordando con responsabilidad el tema de resguardo del patrimonio tangible e intangible de los pueblos originarios, puesto que está revisando aspectos legales y reglamentarios con un equipo especializado.

Fuentes Consultadas

Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (2001), Conocimientos tradicionales: necesidades y expectativas en materia de Propiedad Intelectual. Informe relativo a las misiones exploratorias sobre propiedad intelectual y conocimientos tradicionales (1998-1999). Ginebra, No. 768(S).

Rojas, Francisco (2009), "Pensar la soberanía alimentaria en el contexto de los pueblos indígenas en tiempos de globalización", çayu'çe, Semillas y Mensajes de Etnoeducación, Revista de Etnoeducación. núm. 13:44-45.

Secretariat of the Convention on Biological Diversity (2008), *Acces and Benefit-Sharing in Practice: Trends in Partnership Across Sector*, Montreal, Technical Series, núm. 38.

Simón, Juan de Dios (2008), "La expresión del poder político de los pueblos indígenas y la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú", *El Vuelo de la Luciérnaga*. Revista Semestral para el Diálogo entre personas de Pueblos y Nacionalidades Diferentes de UNICEF, núm. 1:92-107.

Tebtebba Foundation (2002), *Indigenous Peoples Submissions*. Indigenous Peoples and Sustainable Development 1. 2nd PrepCom of the World Summit on Sustainable Development. UN Headquarters, Nueva York.

La construcción de una ciudadanía intercultural en México

Jaime Vivar Martínez
UIEG[48]

Antecedentes

Nuestro México y el mundo contaban, hasta hace tres décadas, con otros paradigmas para la construcción de sus sueños: desde los Movimientos de Liberación Nacional en África, Asia y América del Sur, pasando por la lucha pacífica por el socialismo, hasta las injustificadas guerras para dirimir las diferencias religiosas, políticas, culturales y raciales en el Medio Oriente.

Poco a poco estos viejos paradigmas fueron derribados sin que nada ni nadie lo impidiera: derribado el Muro de Berlín, la Unión Soviética desintegrada, un agonizante Estado-nación y la globalización, un monstruo azotando a todos los países de la tierra.

Ésta es nuestra realidad, una realidad que no se discute. Lo que está a discusión es la manera de enfrentar sus contradicciones que afectan a la humanidad. La globalización tiene muchos efectos que la mayoría ya conoce: la migración, el flujo de capitales, de bienes y servicios y, sobre todo, el avance tecnológico de la información y comunicación, que provoca en forma inevitable el choque de

[48] Docente e investigador de la licenciatura en Lengua y Cultura de la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero, México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

las culturas, la doble nacionalidad y las nuevas ciudadanías, que finalmente no es malo si somos capaces de establecer las mínimas reglas de convivencia. He aquí el problema. ¿Cómo tratar a las otras culturas o ciudadanías de otros países si todavía no comprendemos a las nuestras? Si es cuestión de educación, de cultura y de valores, ¿qué papel juegan o deberían jugar las universidades de América Latina y el Caribe? No olvidemos que el llamado es para todos: los Estados, ciudadanos, grupos y organizaciones sociales e instituciones públicas y privadas. Sería deshonesto negar los esfuerzos de muchos, como los ahora aquí presentes, en la búsqueda de soluciones para estos problemas desde nuestras trincheras; pero tampoco quiero pecar de optimista cuando la realidad está frente a nosotros. Hay problemas desde la visión y definición de los conceptos de diversidad cultural, de interculturalidad, de multiculturalidad y ciudadanía intercultural. Es en esta parte donde quiero enfocar mi participación.

La diversidad cultural

La diversidad cultural constituye una realidad que se define, proyecta y aborda de manera diferente, es decir, según la visión que se adopte. Mucho nos deben hacer reflexionar aquellos argumentos y visiones lanzados desde distintas corrientes políticas y sociales que consideran la diversidad como una variable que problematiza la realidad. Este argumento nos otorga la razón de que somos diferentes por naturaleza y que tenemos el derecho de ser, actuar y pensar diferente. Ante esta idea, en la que la diversidad se asume como un hecho problemático, surgen otras donde ésta se configura como un fenómeno natural y como tal debe ser definido y tratado.

Nuestro tiempo presente se caracteriza por ser muy contradictorio. Por un lado, el creciente e imparable proceso de occidentalización de las llamadas sociedades desarrolladas, forja individuos cada vez más parecidos en cuanto a motivaciones, intereses, presencia física, etcétera. Y somete a la población, a través de las incidencias de los medios de comunicación masivos y de los modelos culturales, a una progresiva homogeneización. Por otro, en los contextos sociales, crecientemente globalizados por imposiciones económicas y en

los que la inmigración adquiere una nueva magnitud, encontramos sociedades cada vez más heterogéneas donde las razones de socialización cultural toman una relevancia fundamental. En ellos se cuestionan abiertamente modelos de segregación y asimilación cultural, y se proponen alternativas basadas en la igualdad, la equidad y la inclusión (México), que también son términos a debatir. Cabe destacar que, con mayor fuerza, los sujetos reclaman y se sienten diferentes a nivel individual, dando lugar a las diversidades dentro del propio grupo que tradicionalmente se ha definido desde parámetros de homogeneización.

Mencioné con anterioridad, que parte de la polémica radica en la visión sobre los conceptos de diversidad cultural. En una visión restrictiva aceptar que hay diversidad siempre y cuando:

a. Se produzca el contacto de grupos culturales claramente diferenciados. Económica, étnica y socialmente diferentes.
b. No se ignore el contexto social y político en que se encuentre (temor).
c. Sea una verdadera problemática que atender por el Estado y sus instituciones.
d. Sea una circunscripción de atención especial por las propuestas educativas (migrantes, gitanos, indígenas, etcétera).

Por desgracia, y en la mayoría de los casos, los intentos por atender la diversidad en México se acercan más a esta perspectiva restringida. Así lo indican las experiencias y proyectos de las escuelas donde pasamos. Repito, hay camino andado, así como sus efectos positivos rumbo al reconocimiento de la diferencia.

Desde una visión amplia, que es el camino donde queremos transitar, la investigación científica del fenómeno de la diversidad cultural no está muy arraigada en el tiempo. A pesar de ello, sí encontramos planteamientos de base que pueden refutar los argumentos anteriores de la visión corta.

Desde una perspectiva amplia se defiende que la diversidad cultural está presente en todas las culturas independientemente de la interacción de grupos distintos, que se da, incluso, en el seno de los

grupos que se consideran como más homogéneos (diversidad intra-individual). Citamos a los pueblos originarios de Guerrero: los Tu´un Savi y Me´phaa. Estos grupos originarios los divide una carretera y es la sede de nuestra Universidad Intercultural del Estado de Guerrero.

Esta visión va más allá al plantear las identidades culturales múltiples. El objetivo fundamental es contribuir a forjar una sociedad verdaderamente cohesionada mediante una educación en la *diversidad para todos*.

Como vemos, se considera la identidad parte esencial para comprender los grupos culturales. Para mayor comprensión de este término, cito a Guillermo Bonfil Batalla, quien define a la identidad étnica:

Poseer una identidad étnica, esto es, asumirse y ser reconocido como miembro de una configuración social que es portadora de una cultura propia, entraña entonces el derecho a participar de tal cultura, mediante lo cual se tiene acceso a los elementos culturales indispensables para satisfacer los requerimientos de la vida en sociedad.[49]

Mediante el término *identidades culturales múltiples* se pone de manifiesto la flexibilidad de la construcción identitaria. La identidad no es algo rígido ni permanente sino todo lo contrario; constituye un proceso dinámico que se redefine constantemente a lo largo de las experiencias vitales, culturales y sociales por las que los individuos van pasando. Se trata de:

La capacidad de adaptación de las identidades culturales múltiples aparece como una función de flexibilidad psicológica y cultural, la cual puede desembocar en replanteamientos identitarios de distinta naturaleza tales como el ajuste entre la adhesión cultural con el grupo de pertenencia y la participación activa en el grupo cultural mayoritario, cambio de grupo de referencia, etcétera. En todo esto, la educación juega un papel destacado para la configuración equilibrada y ajustada de las identidades culturales múltiples. Estas identidades son hoy más que nunca la tarea de las universidades interculturales de México.

[49] León Olivé (comp.) (2004), *Diversidad y ética cultural*, 2ª. ed., México, FCE, p. 39.

Multiculturalidad

"La multiculturalidad se refiere a un concepto que cualifica a ciertos fenómenos sociales o educativos. Con frecuencia, especialmente en el ámbito europeo, se utiliza contrapuesto al término interculturalidad, para dotarle al segundo de una mayor fuerza positiva a la hora de caracterizar el fenómeno" (Bartolomé Pina, 2001, 76).

De la pluralidad de enfoques da cuenta la dificultad de elegir un término único y con frecuencia encontramos reflexiones sobre educación intercultural bajo descriptores como educación antirracista o, peor aún, como una educación especial para un grupo social. Argumento que se rechaza en México, por lo menos en las discusiones de las reformas constitucionales.

Interculturalidad

Entendida como la interacción de las culturas que sirve para enriquecernos, para unirnos solidariamente, para ser más flexibles, tolerantes y eficaces en nuestra comunicación y por nuestra cultura. Relación respetuosa entre culturas.

La multiculturalidad y la interculturalidad en nuestro país, son los dos términos más usados en la educación. En nuestro contexto se suele señalar que el primero se refiere a una situación de hecho (las sociedades son multiculturales), mientras que el segundo presupone la intención de comunicarse entre individuos de culturas diferentes.

La perspectiva multicultural reconoce la diversidad como una realidad de hecho ya existente y parte de su aceptación como tal. Ahora bien, no tiene presentes aspectos de interacción e intercambio cultural. Entre sus limitaciones destaca la limitación espacial de las diferencias, que justifica la circunscripción física de las mismas.

La perspectiva intercultural dimensiona cuestiones relativas a la comunicación y al diálogo intercultural y prioriza la búsqueda de lo común y de acciones cooperativas. No se trata de acciones encaminadas exclusivamente al reforzamiento de la diferencia, sino de buscar elementos que hagan posible el diálogo entre culturas y la comprensión a partir de la identificación con el otro.

Ciudadanía intercultural

Otro término polémico en cuanto a su definición: la ciudadanía en México no es la misma concepción que la de la Unión Europea o como la entiende Estados Unidos. Las sociedades actuales de cualquier país exigen competencias ciudadanas que construirán lo que viene a denominarse como *ciudadanía intercultural*.

La construcción de una sociedad intercultural conlleva para la ciudadanía articular una serie de procesos de cambio que conduzcan a una definición de la misma al margen de límites nacionalistas o excluyentes. La capacitación de la ciudadanía desde el ámbito intercultural supone, por un lado, la implicación política y social en orden para realizar aquellas transformaciones que acaben con las desigualdades de la diferencia y, por otro, una toma de conciencia con respecto a la necesidad de que todos seamos educados en la diversidad. La educación superior adquiere en este sentido un papel destacado cuya relevancia viene dada por su finalidad básica de formación ciudadana.

El papel de la educación superior

La educación superior en América Latina tiene la gran tarea de preparar a ciudadanos para que sean capaces de entender la interculturalidad, intraculturalidad y multiculturalidad, que son consecuencias del mundo globalizado en todos los aspectos. El contacto de las culturas es resultado de los movimientos sociales, fenómeno del que México no está exento. En Europa es donde más se ha vivido esta experiencia, ya que la inmigración, el desplazamiento de los grupos indígenas, los refugiados a causa de las guerras, etcétera, provocan el cruce obligado de ciudadanías que necesariamente necesitan cambiar o adoptar nuevas reglas de convivencia.

Las universidades interculturales en México juegan un papel importante en la construcción de esa nueva ciudadanía. Es necesario tomar nuestras diferencias como un valor para convivir con respeto, significando con esto que debemos de educar y educarnos para ello desde los espacios especiales para ello. Ante esta realidad, no hay lugar para una educación intercultural excluyente ni etnocentrista.

Para comprender el problema, es necesario discutir las políticas públicas del gobierno mexicano en materia educativa, conocer las experiencias de otras universidades e instituciones de educación superior, compartir nuestras diferencias y, sobre todo, encontrar nuestras coincidencias que nos ayuden a cumplir nuestros propósitos.

Por todo lo anterior, y para no tocar otros temas que merecen mayor explicación, termino haciendo algunas reflexiones:

Primera. No hay culturas mejores y ni peores. Evidentemente cada cultura puede tener formas de pensar, sentir y actuar según donde se encuentren y en la situación de discriminación que hayan experimentado.

Segunda. No hay una jerarquía entre las culturas, todas son iguales y merecedoras de respeto. Debe de ser un postulado ético defendido desde las universidades sin, eliminar nuestro juicio crítico.

Tercera. Empezar cambiando nuestras actitudes. Con una visión dinámica de las culturas, considerando que las relaciones cotidianas se producen mediante la comunicación, contribuir en la construcción de una ciudadanía intercultural desde todos los contextos sociales. Dichas actitudes deben estar nutridas de valores (solidaridad, justicia, respeto, pacifismo, etcétera).

Cuarta. Que nuestras universidades en general y las interculturales en especial, desarrollen competencias con nuevas actitudes en lo siguiente: valorar y respetar la diferencia en sus distintas manifestaciones, identificar las vivencias del otro para proponer alternativas, la capacidad de resolver pacíficamente los conflictos, reconocer los contenidos transculturales que nos unen y compartir los que nos separan.

Quinta. Sigamos discutiendo un proyecto de inclusión curricular de la diversidad frente a otras propuestas, busquemos estrategias didácticas para favorecer las relaciones interpersonales en las aulas.

Finalmente, agradezco la oportunidad que se me otorga para convivir con ustedes en este Tercer Encuentro Regional sobre Educación Superior Intercultural en América Latina, en especial al comité organizador del mismo. Hago voto por más diálogos como éste.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Fuentes consultadas

Castillo Ruiz, Rafael del (2007), *Globalización y sus efectos en la migración México-Estados Unidos*, México, Porrúa.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2008), 2ª. ed., México, IFE.

Estrach Mira, Núria (2001), "La máscara del multiculturalismo", *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales,* Universidad de Barcelona, núm. 94 (104), 1 de agosto. Migración y cambio social. Número extraordinario dedicado al III Coloquio Internacional de Geocrítica (Actas del Coloquio).

Orive, Adolfo (2003), *La difícil construcción para una utopía*, México, UNAM.

Olivé, León (comp.) (2004), *Ética y diversidad cultural*, 2ª. ed., México, FCE.

—— (2006), *Interculturalismo y justicia social*, México, UNAM.

La identidad cultural originaria andina en la educación superior de Bolivia

Rosa María Mamani Huacani[50]

Del planteamiento investigativo

Gran parte de los pueblos originarios[51] de América comparten una historia socio-política-económica marcada por la marginación. Es de amplio conocimiento, a partir de un tratamiento muy contemporáneo, el análisis de las repercusiones objetivas, socioeconómicas y de construcción subjetiva que devienen de la colonización española; estos análisis tienen distintos matices y diversas posiciones socioideológicas, que hoy se manifiestan cuando se habla de interculturalidad, de multiculturalismo y otros neologismos que nuestras sociedades utilizan para comprender la irrupción social de nuestros pueblos que adquieren presencia con el objeto de romper con diversas formas de marginamiento.

Para los fines de la investigación que se desarrolló, fue preciso hacer una lectura de esta historia, desde el foco de construcción del Estado nacional boliviano. En este sentido, afirmamos que una de las

[50] Estudiante de Maestría en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), Cochabamba, Bolivia.

[51] Pueblos originarios y pueblos indígenas son términos que se asumieron, inicialmente, desde el trabajo académico de la disciplina antropológica. Posteriormente, otras disciplinas de la Ciencias Sociales los adoptaron dándoles su particular contenido ideológico.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

políticas subjetivas de dominación fue inscribir, en el pensamiento colectivo, el pensamiento socioreligioso que sostenía la carencia de alma cristiana en las personas originarias; este constructo excluyó a los originarios de la categoría humana, situación que facilito al conquistador desplegar sus atropellos, explotaciones y matanzas.

Posteriormente, bajo el denominativo social indio, luego de comprobarse que los españoles no habían llegado a la India sino a un nuevo continente, fue sobre- significada negativamente esa palabra —circulando en la comunicación social como insulto— incluso hasta la actualidad en algunos espacios, pues contiene una historia, remonta a significandos de opresión, de explotación, de degradación y de vejámenes. En Bolivia, el trabajo en las minas (época colonial) con la *mit'a,*[52] la situación de pongeaje en la hacienda (época republicana), como otras actividades de servidumbre y de maltrato a los pueblos originarios, fortalecieron los significantes devaluantes de dicho nominativo, perviviendo en la mente colonizada de muchos grupos sociales esta inscripción subalternizante. Recordemos que los colonizadores eliminaron a cientos de originarios a la vez que trataron de consolidar la destrucción de sus sistemas autóctonos de organización social-política-espiritual. Como respuesta a la explotación y el genocidio por parte de los españoles y criollos, nuestros pueblos originarios ejecutaron constantemente acciones de rebelión; muchas de estas acciones subversivas fueron sistemáticamente aplastadas. Por ejemplo, alrededor de 1781, "… los rebeldes llegaron a 100 000; tuvo una coordinación relativamente buena desde las alturas andinas del Cuzco y Charcas hasta el actual norte argentino; fue una rebelión policlasista, multicastiza y extremadamente bien llevada, que en último término se suponía la instauración de un territorio autónomo gobernado por los indígenas del lugar y con exclusión de cualquier español. Los dos dirigentes rebeldes más importantes fueron los Aymaras, Tomás Katari, cacique del pueblo de San Pedro de Macha, en la Provincia

[52] El sistema de la *mit'a,* en la época colonial, fue un sistema de explotación y de genocidio de nuestros pueblos originarios. Los conquistadores españoles forzaron a nuestros pueblos, a desarrollar servilmente trabajos inhumanos en las minas con base en turnos de trabajo. Con esta explotación y genocidio se garantizó la masiva extracción de minerales que enriqueció a Europa a través de España.

de Chayanta, y el comunario Julián Apaza, que adoptó el nombre de guerra Tupaq Katari…" (Klein, 2002:92). Pero esta rebelión que continuó hasta las batallas y escaramuzas en el cerco puesto a la ciudad de La Paz (de marzo a junio y de agosto a octubre de 1781), cayó junto a Katari; ambos líderes fueron brutalmente ejecutados. Todas estas luchas se constituyeron en el preludio de la independencia nacional de 1810, sin embargo, el poder y la creación del Estado nacional quedó en manos de criollos y mestizos que mantuvieron la exclusión y explotación de los pueblos originarios.

Con la Revolución de 1952, que significo una ruptura en la historia nacional, se implementaron algunos cambios: el derecho al voto universal y la abolición de la hacienda con la ley de Reforma Agraria. Todos estos hechos permiten comprender la emergencia de reconstrucciones sociales como "campesino", término que "comienza a abrirse paso como consecuencia de la intensa lucha por la tierra y el constante enfrentamiento entre latifundistas y campesinos parcelarios..." (Saavedra, 1994:49) que, a pesar de embanderarse como reivindicativas, mantuvieron estructuras de dominación sobre los pueblos originarios. Con este nominativo (normatizado en la Ley de Reforma Agraria) el Estado fortalece el carácter agrícola de la identidad de los pueblos originarios. Muchos de los originarios, como repercusión de esta reglamentación, continuaron recreando su existencia en el espacio rural con la nueva particularidad de ya no estaban sometidos o subordinados al hacendado, sin embargo, por ausencia de una política estatal integral se produce el minifundio y con ello la continuidad de la marginación socioeconómica del campesinado, situación que devino en un masivo desplazamiento de poblados indígenas hacia los centros mineros y a los espacios periurbanos, que se constituyen en los cinturones de pobreza de las ciudades principales del país.

Para adentrarnos ya en la crítica del proceso constructivo identitario cultural que presenta un grupo de universitarios originarios es preciso, también, esbozar algunas ideas para comprender cómo la persona originaria está ahora presente en la universidad si hasta hace algunas décadas atrás su ingreso a este ámbito prácticamente le estaba negado por la histórica marginación a la que nos referimos.

Con el anclaje socio histórico en la vida nacional boliviana, de constructos desvalorizantes en torno a las categorías sociales, "indio", "campesino", es lógico pensar que no fue un hecho natural que la persona originaria haya tenido acceso directo a la formación académica universitaria. Recordemos que la realidad universitaria se generó en nuestro país, como en gran parte de América Latina, por la necesidad de formación académica de la oligarquía, en un principio, de la española y posteriormente de la criolla-mestiza; por ello, la marginación de los pueblos originarios, se expresó en acciones directas y en otras acciones indirectas y de diversas maneras. Indirectas, por ejemplo, con la presencia de centros escolares sólo en áreas urbanas (hasta 1952)[53] y de acción directa con el castigo y la persecución de cualquier forma de escolarización indígena. Un ejemplo claro de esta marginación, en espacios de educación superior, lo testimonia la estrategia que la generación ascendente de la familia del ex vicepresidente aimara de nuestro país, Víctor Hugo Choque Huanca (gestión 1993-1997), emprendió para acceder a la universidad, cambiando su original apellido Choque Huanca por el de Cárdenas. Al igual que esta familia muchos originarios, rechazando o no sus apellidos, fueron ganando espacios de participación socioeconómica-política en diversos espacios y ámbitos de poder en el país.

Ya en la contemporaneidad nuestra superior Casa de Estudios presenta masificación de la matrícula con estudiantes de procedencia directa o indirecta, de los pueblos originarios. La gran ola migratoria campo-ciudad responde, principalmente, al deseo de los originarios de romper con la histórica exclusión y marginación de la que fueron objeto.

Es así que el tema de la interculturalidad y el de la inclusión no sólo física del originario en medios universitarios, llegan a constituirse en un tema de amplia y compleja discusión académica en el campo

[53] Antes del 52, entre 1931 y 1940 y de forma clandestina, se emprendieron experiencias autónomas y clandestinas de escolarización en el área rural. La Escuela Ayllu de Warisata, que expresa este deseo de las poblaciones indígenas de buscar la reivindicación a través de la educación, fue encabezado por Avelino Siñani y Elizardo Pérez, quienes se comprometieron con esta causa.

de las ciencias sociales, en la que, también, la psicología junto a la antropología pueden aportar. El tratamiento analítico del concepto interculturalidad está necesariamente inmerso en estos procesos. A partir de lo manifestado nos preguntamos sobre las características del proceso constructivo indentitario (ámbito psicológico) de algunos estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS, mismos que presentaron una socialización primaria rural y una autodenominación con respecto a la cultura andina quechua-aymara (ámbito antropológico). Y en relación con ella, indagamos sobre los aprendizajes socioculturales que los estudiantes adquirieron en su socialización primaria, en y con la comunidad andina y que formaron la base de su proceso identitario para saber qué ocurre con estos aprendizajes, si se mantienen o no en el ámbito urbano-universitario, afirmándose o si se han transformado y en qué aspectos. Al mismo tiempo, nos preguntamos sobre la repercusión de la presencia de la escuela en la construcción identitaria, asimismo por los roles que promovió en los ahora universitarios, y bajo qué argumentos se sustenta la identificación con la cultura andina, y por la autoidentificación originaria que los estudiantes han asumido, si los universitarios reconocen como parte de su identidad originaria los roles construidos a partir de los aprendizajes en la comunidad.

De la metodología

El diseño metodológico siguió un proceso en el cual se planteó 1) *La búsqueda de los participantes de la investigación.* Por medio de un cuestionario exploratorio, aplicado en la Facultad, se indagó el lugar de procedencia de los universitarios, el aprendizaje de lengua originaria, la afirmación de pertenencia cultural originaria, y la posibilidad de participar en el grupo de investigación. 2) *La conformación del grupo de estudiantes.* Las reuniones de presentación y del proyecto de investigación, permitieron comprometer a los estudiantes a ser partícipes del proceso de grupo. 3) *El desarrollo del proceso grupal.* Los ejes temáticos que trabajó el grupo fueron: Vida en la comunidad, Vida en la escuela, Migración e Identidad cultural originaria en la universidad. La investigación sobrepaso gratamente

sus expectativas, ya que el grupo se constituyó en la comunidad intercultural nominada Taypi Marka Rijch'ariy.[54] Una de las principales, actividades que cohesionó y fortaleció mucho más al grupo fue la participación en el Primer Encuentro de Jóvenes y Pueblos Indígenas del Abya Yala (del 10-21 de junio del 2003), realizado en Cuzco, Perú. Motivados por la experiencia de interrelación cultural con los pueblos originarios de América Latina, la comunidad emprendió actividades que respondieron a la necesidad de hablar, de reflexionar sobre el sentido de pertenencia cultural originaria. De esta manera, en la gestión II/2003, la comunidad organizó el seminario *Identidad e interculturalidad, universidades y estudiantes, encuentros y desencuentro* (30-10-03), y continuó publicando la revista *Saberes y Tradiciones. Caminos de interculturalidad"* (12-03 al 06-04).

De los resultados

Como ya se explicó, las nominaciones "indio", "campesino", "indígena", "originario" son construcciones ideológicas, históricamente elaboradas por los grupos sociales dentro y fuera de nuestra nación, de las que se han ido apropiando, también, nuestros mismos pueblos para luchar por sus reivindicaciones, en escenarios políticos. Marisol de la Cadena (1991) dirá que la identidad étnica entra en escena cuando la realidad de una determinada identidad cultural se contrasta con los así construidos como su "alter". En ese sentido, en gran medida, es el "otro" quién "identifica", "nomina" o "determina", a un "Otro". La investigación propicia este escenario de contraste y a partir de ello, los estudiantes hicieron una interpretación de sí mismos.

Los resultados se han organizado en los siguientes apartados:

[54] Comunidad Intercultural Taypi Marka Rijch'ariy: Taypi = centro o del centro; Marka = pueblo; Rijch'ariy = despertar al que duerme. Estos significados se han interpretado en la comunidad intercultural como la expresión de su misión u objeto de ser. Es al considerarse parte y centro de los pueblos quechuas-aimaras que la comunidad se constituyó en un espacio de construcción y reconstrucción de la identidad indígena en la universidad y su contexto social. Al ser un espacio de reconstrucción de la identidad, de la historia y de los valores, de la cosmovisión indígena, promovió espacios de convivencia y reciprocidad social.

Los aprendizajes culturales que los universitarios adquirieron en su socialización primaria en y con la comunidad rural andina, precisan sus continuidades y rupturas en el ámbito urbano-universitario

Los estudiantes coincidieron en afirmar que los aprendizajes en torno a la chacra y la crianza de animales, fueron aprendizajes principales que lograron en sus socializaciones primarias en su comunidad. Estos aprendizajes fueron adquiridos mediante la acción de ayuda que ellos desplegaron para los adultos o hermanos mayores; se aprendió haciendo o imitando.

Muchos de los estudiantes presentan nexos y posibilidades de interacción directa con el espacio rural y con su familia nuclear y ampliada, principalmente durante las vacaciones, ya que los estudiantes se trasladaban a sus comunidades para ayudar en la chacra.

Los estudiantes comparten la experiencia de haber aprendido dos lenguas, primero quechua o aimara y luego la castellana, esta última, la castellana, sobrevalorada por la perspectiva de la migración hacia el espacio urbano. En este sentido en la escuela no se permitió la expresión libre en lengua originaria; esta decisión escolar y comunitaria buscó prevenir situaciones de desventaja social en el contexto urbano, destino migratorio pensado para los estudiantes por sus padres (mandato familiar, no sólo de sus padres sino de sus anteriores generaciones). Los padres de los universitarios, sobre todo en la época escolar, compartieron ampliamente con sus hijos experiencias de marginación y humillación de las cuales ellos mismos y sus coetáneos, fueron víctimas por su escaso conocimiento del español en sus eventuales visitas a espacios urbanos. Por esto, priorizaron el buen aprendizaje de esta lengua, pues ella garantizaba una mejor inserción de sus hijos en la vida urbana, los protegería de la humillación y la marginación.

Actualmente se presenta una demanda valorativa familiar de comunicación en lengua originaria; lo que se explica porque se ha logrado el objetivo de incorporarse al mundo citadino, por ello ya no hay peligro de hablar en esa lengua. Con la profesionalización de los estudiantes se está alcanzado el objetivo principal de la

migración de los mismos: vivir en la ciudad como profesionales. Por lo tanto, ya no se considera necesario reprimir la expresión en lengua originaria.

Esta demanda actual de comunicación en la lengua originaria, manifestada principalmente por los padres, nos permite pensar que la identidad originaria andina tiende, en la expresión de sus aprendizajes, a externalizarse después de alejarse de los estereotipos de la marginación; en este caso, sumando a su identidad el aprendizaje de la lengua castellana, la familia de los estudiantes se manifiesta sin prejuicios en favor de su lengua ancestral. En este sentido, la familia se constituye en el espacio privilegiado para utilizar dicha lengua; asimismo, en estos últimos años la universidad es otro espacio real y potencial por el crecimiento de población estudiantil con aprendizaje de lenguas originarias, principalmente en los espacios de descanso o recreación (pasillos de la universidad o en las ch'allas de la misma).

La proyección laboral en contextos sociales bilingües del país, quechua-castellano o aimara-castellano, es identificada por los estudiantes como un espacio de continuidad con el uso de la lengua originaria. Ante la palpable sobresaturación profesional en el espacio urbano central y la realidad multilingüe y pluricultural de nuestro país, las posibilidades de trabajo se amplían en espacios donde el bilingüismo (lengua castellana y lengua original) es su característica principal.

Ha sido y sigue siendo parte de la identidad originaria de los estudiantes, los valores adquiridos en la socialización primaria. Los estudiantes valoran y ejercen la reciprocidad, la disciplina, el respecto, la honestidad y la "inteligencia". La reciprocidad –mutualismo–, se estructuró como un aprendizaje de cohesión grupal en grado sumo; el espacio social comunitario, espacio de la socialización primaria de los estudiantes, presentó este elevado nivel de cohesión grupal en las vivencias de crianza de la chacra y de los animales.

También es preciso enfatizar las vivencias de crianza de la chacra, de los animales y de toda la naturaleza porque estas actividades, y otras propias del espacio rural, son actividades que precisan de la partici-

pación del grupo para que puedan ser realizadas de manera efectiva; la siembra y la cosecha no pueden realizarse de manera individual. Ellos afirman: *si uno ayuda también vendrán ayudarlo a uno*. Su continuidad se ha identificado en el espacio urbano-familiar y en el espacio universitario. En el urbano los estudiantes expresan que el aporte económico familiar conjunto es una expresión de la recreación de la ayuda mutua aprendida en su infancia; pues los padres, que se quedaron en la comunidad, traen alimentos producidos por ellos para apoyar a los estudiantes que se encuentran en la urbe, y cuando ellos van a la chacra siguen ayudando en la misma. En el espacio universitario la colaboración mutua se manifestó en la asistencia en los trabajos académicos entre estudiantes originarios. Esta ayuda es altamente reconocida pues salva contratiempos, situaciones en las que sería imposible salvarlas si se actuara individualmente.

Otro valor que fue ensalzado por los estudiantes fue el valor de la inteligencia, éste fue interiorizado por los estudiantes a partir de los relatos orales de padres o abuelos de su comunidad rural. Los relatos orales andinos cumplieron una importante función educadora. Actualmente se sabe que la gente ya está dejando de contar los cuentos debido a los cambios culturales que ocurren en las comunidades (Gemio, 1993): pero los estudiantes tuvieron la posibilidad de ser socializados con estas narraciones.

Las principales recomendaciones que divulgan los cuentos andinos se refieren al valor de la inteligencia. En los cuentos del zorro, éste actúa sin sentido, sin inteligencia; el mensaje, por lo tanto, es no actuar como el zorro. La continuidad del valor *actuar con sentido* fue identificado por ellos en la actitud de responsabilidad que despliegan con su desempeño académico, porque para ellos es su objetivo mayor, un mandato comunitario y familiar para la "*superación*".

El control sociocultural de las familias de los estudiantes, estuvo mediatizado por la autoridad comunal, la que viabilizó, en la socialización primaria de los estudiantes, situaciones de diálogo y averiguación para la concertación de soluciones en situaciones conflictivas: pérdida de un objeto o animal, o discusión por cosechas, y otros. La continuidad del respeto a la autoridad en la urbe se expresa en el respeto fraternal. Los hermanos que viven solos en la

ciudad manifiestan un respeto interdependiente entre ellos. Es así que el sistema fraternal transfirió estas relaciones de mutuo control a sus actuales relaciones fraternales: *rendirse cuentas de mayor a menor y de menor a mayor.*

El valor de la honestidad de los estudiantes se expresa en la universidad al no copiar trabajos académicos que es reforzada por las oportunas recomendaciones de sus familiares.

Otro de los valores que forma parte de la axiológica de los estudiantes, es el respeto a la sabiduría de los mayores y a las costumbres que se cumplen en sus comunidades. Fueron con las experiencias de *k'oas*, *cha'llas*, realizadas para la siembra y para la cosecha, que fortalecieron este valor. También la acción de los *jampiris,*[55] en la cultura quechua, por ejemplo, permite que los estudiantes internalicen el respeto por la sabiduría de estos médicos comunales. Estos valores se despliegan con mayor dinamismo en los días festivos de cha'llas y k'oas. Estas experiencias actuales son vividas bajo un significado espiritual fusionado entre aquello que aprendieron en sus comunidades y las actuales características rituales que se desarrollan en la urbe (estudio, trabajo, negocios y otros).

La repercusión de la escuela en la construcción identitaria de los estudiantes

Definitivamente, la lectoescritura escolarizada significó para los estudiantes, la vía, el camino para una inserción no marginal a los contextos de carácter urbano *estudiar, trabajar y defenderse en la ciudad*. Por ello, el apoyo de las familias y de la comunidad al rol castellanizador de la escuela; se asume la actividad escolar como un logro en la calidad de vida.

Alrededor del aprendizaje de la lectoescritura aparece el constructo *"defensa"*; en el sentido de arma que garantiza la salvaguardia de los estudiantes ante una tendencia marginadora que expresa la sociedad boliviana hacia las culturas originarias, en especial en las urbes. En el caso femenino, por ejemplo, no aprender la lengua

[55] Jampiri: médico quechua.

castellana significaba vestirse siempre con pollera y por ende ser humillada.

En el caso mapuche, las situaciones de discriminación que sortean los recién llegados del campo a la urbe se deben al apellido originario, a los rasgos físicos indígenas, a la poca competencia en castellano y el tener que ocupar plazas de trabajo que tienen poca remuneración monetaria (Geraldine Abarca, 2005). Estas situaciones nos muestran no sólo el modo complejo de vida de los nuestros pueblos originarios en las urbes, también el modo complejo de su lucha en su comunidad con el aprendizaje del castellano.

En cuanto a los roles escolares en relación con el requerimiento de vestuario en la universidad, los estudiantes muestran el aprendizaje y la continuidad de la vestimenta urbana que empezaron a usar en la escuela de la comunidad. El guardapolvo puede considerarse una vestimenta intermedia en este proceso. Se presenta una relación directa entre la adquisición de la vestimenta urbana (prestigio sociocultural) y la migración a la urbe en la continuidad de la formación académica.

Relacionando estos dos espacios de socialización, la familia-comunidad y la escuela, advertimos la convergencia en el constructo *superación* con la afirmación de los padre, "no serán como nosotros", que sintetiza sus experiencias adversas de discriminación en la urbe. Este constructor también está inscrito en los profesores rurales quiénes, con su trabajo en la escuela, también forjaron el futuro de los estudiantes más allá de la comunidad.

Superarse significa ser como son los habitantes de la ciudad: vestirse como citadino y hablar el castellano como un logro profesional. Es decir, dejar de ser pobres porque ser del campo, ser originario, significa también la pobreza. Para los estudiantes, el ejercicio exitoso de una profesión "académica" es el camino hacia la superación. Por eso el estudio académico, como ya se mencionó, no es una actividad más, es la actividad que materializará la superación.

La superación significa la movilidad social que, según Zalles (2000), se gesta con la existencia de la escuela en las comunidades; el ascenso socioeconómico a partir de un éxito académico tiene por objetivo

participar en la denominada "identidad mestiza" (incorporación de la imagen del ciudadano blanco-mestizo nacional); identidad que es, en el imaginario sociocultural comunitario, puente de ingreso o acceso a la "cultura mayor", "a la cultura urbana". En este sentido las poblaciones indígenas ahora irrumpen como "ciudadanos" en busca de protagonismo social y relevancia política, rompiendo radicalmente con construcciones que consideran poblaciones casi desaparecidas, pueblos testigos de un pasado ya olvidado o culturas fósiles (antropología clásica).El concepto "superación" se enmarca en el de ciudadanía, ubica al "Otro" indígena como el que tiene que "superar" su carencia de escolarización, de profesionalización académica, revela las relaciones de poder originadas en la colonia y actualizadas en la república; a partir de ello, la población "legítima" por criterio de raza, atributos políticos y culturales, se vale de este estatus históricamente construido para dominar y asimilar subordinadamente a los "otros", a los "indios".

Argumentos de la identificación con la cultura andina de los universitarios al autodenominarse pertenecientes a dicha cultura

Los conceptos identidad-cultura-etnia-indígena-campesino-originario se tornan necesariamente conflictivos, en las relaciones sociales del devenir histórico, y en el tratamiento que se hizo de estos conceptos con los participantes de la investigación. Las problemáticas de subordinación y marginación de las poblaciones originarias, así como la dinámica que se da al interior de éstas y en relación con la cultura urbana, dan cuenta de aprendizajes culturales de gran complejidad con la emergencia de conflictos, contradicciones, movimientos, continuidades e intercambios. A estas realidades las hemos denominado en conjunto *dinámica del aprendizaje cultural*.

Los estudiantes advierten la existencia de pensamientos generalizantes y estáticos que se manifiestan en ellos mismos, y en otros grupos sociales urbanos respecto de qué es o sería ser indígena. Percibieron que algunos grupos sociales estatifican o buscan rasgos esencialistas de la identidad originaria; desconociendo el movimiento migratorio y la repercusión de los medios de comunicación que dinamizan mucho más las construcciones identitarias.

Es en este sentido que, los estudiantes manifiestan que no se puede pretender *fundamentalizar* o *esencializar* caracteres para las culturas originaras. Las características que presentan los grupos socioculturales, autodenominados como originarios, corresponden a vivencias y sentimientos diferentes, a intercambios interétnicos, a adecuaciones a nuevas realidades geográficas (características climáticas, de alimentación), es decir, a procesos de negociación cultural con otros grupo socioétnicos y no étnicos.

Una visión estática y generalizante de la identidad étnica pretende identificar: *rasgos genéticos*: por ejemplo, tez morena, estatura baja, rostro curtido; *vestimenta*: conservación del uso de la pollera en el caso femenino; *ciertos aprendizajes*: sólo el aprendizaje del trabajo con la tierra y la vida en el campo, con desconocimiento de aprendizajes académicos, sólo el uso de la lengua originaria; *grado económico*: pobreza. Junto a estos constructos los estudiantes también identificaron actitudes de exclusión como también de inclusión, manifestadas hacia la identidad originaria en la universidad, misma que influye en la afirmación o negación de esta identidad.

Actitudes de rechazo en el ámbito institucional: negación de oportunidades para calificar en cargos académicos (auxiliares) por prejuicios en relación con los rasgos físicos, crítica destructiva ante la presencia de los becarios, y validación de la discriminación negativa del originario en las aulas universitarias; en el ámbito estudiantil: desacreditación social por no utilizar cubiertos de mesa (observada en el comedor universitario), desvalorización de la capacidad de dirigir en el gobierno estudiantil, menosprecio por la lengua originaria y por las características físicas indígenas. Por el contrario, las actitudes y acciones de inclusión que se observan: a nivel institucional, posibilidades de acceso a algunos cursos de postgrado por la valoración de la procedencia; la ejecución de la ley 2563 que beneficia, con ingreso libre, a estudiantes de las provincias; a nivel estudiantil, valoración de su axiología (solidaridad-honestidad-responsabilidad), valoración de la vestimenta rural de algunas becarias en el ámbito de pares universitarios, reconocimiento del buen rendimiento académico y las expresiones musicales autóctonas.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Conclusiones y desafíos

La identidad cultural originaria-andina de estos estudiantes, suma todas sus vivencias, ellos aceptan y valoran su procedencia rural, a su gente, a sus raíces, mantienen relación con su comunidad y, al mismo tiempo, integran su actual contexto urbano universitario, situación de vida que les posibilita ejercer nuevos roles, sin desconocer o desaprender la experiencia de vida con y en la crianza de la naturaleza de los Andes mediante la chacra (cultura agrocéntrica) y crianza de animales. Estas identificaciones originarias andinas expresan estrategias de sobrevivencia con respecto a un mundo globalizado, estrategias de vida que dinamizan mucho más los movimientos humanos y, por ende, las dinámicas culturales.

La migración de los estudiantes es una estrategia de sobrevivencia pues responde a la realidad socioeconómica desventajosa de sus comunidades, en relación con la vida de otros bolivianos en las ciudades de nuestro país o del extranjero. La realidad de la precaria vida económica de los pueblos originarios en el área rural, hace que se fortalezcan acciones para asimilarse a la cultura "mayor" (occidental-urbana). La lectura que se realiza es: en la ciudad se puede lograr mejor calidad de vida, y fueron los estudiantes los destinados a lograr estos propósitos.

Los estudiantes no manifiestan una "pérdida de identidad" originaria andina. El sentimiento de valoración y reconocimiento de lo originario se sostiene, y con mayor fuerza en la actualidad, por la coyuntura política que se tiene con respecto de una valoración académica, ideológica y política de lo ancestral.

En relación con esta adopción de la modernidad por parte de los estudiantes, consideramos que sumarse a lo "moderno", no es necesariamente sustituir las tradiciones comunitarias: se presentaría una suerte de construcciones o *culturas híbridas* (García Canclini, [1989] 2001), concepto que nos posibilita comprender como los grupos humanos presentan estrategias para entrar y salir de la "modernidad" en el marco de sus posibilidades socioculturales; las negociaciones son claves para el funcionamiento de estas instituciones y campos socioculturales. El "indígena moderno" (Heise, en:

Bulnes, 2000) integraría en su identidad los elementos del mundo exterior, sin que por esto tenga que perder su lengua y su cultura. Como se puede advertir, siguen siendo temas muy complejos y muy debatidos. Para comprender mucho más estos procesos sociales, se debe tener en cuenta que los espacios rurales en Bolivia, como en gran parte de América Latina, en los últimos 30 o 40 años han presentado un fuerte impacto "modernizador", donde el yo se encuentra saturado de relaciones (Gergen, 1992). En el caso Boliviano, la reforma agraria, por su carácter parcelario y latifundista, a lanzado a mucha población indígena hacia los medios urbanos, por ejemplo.

A partir de estos resultados, podemos concluir que la experiencia de los estudiantes adquiere diversos matices con otras experiencias de vida de pueblos rurales que emprendieron la migración hacia las urbes; sin embargo, ésta presentaría una característica: la emergencia de planteamientos reivindicatorios, de derechos (educación, salud, etcétera) negados a los pueblos originarios por un Estado que siempre los desconoció.

Justamente, la migración hacia las urbes nacionales o extranjeras con su objetivo inmediato, inserción al nuevo contexto, expresa una realidad que se ha masificado en las últimas décadas en nuestro país. En esta coyuntura, las actitudes de aceptación-valoración / rechazo-desvaloración respecto a la lengua originaria, las nuevas socializaciones, la adscripción identitaria y los contactos que se establecen con la comunidad de la cual migraron, difieren en cada caso. Estas particularidades, en las construcciones identitarias, echan por tierra supuestos "límites" entre lo "originario" con lo "no originario", entre lo "nacional" y lo "étnico".

Afirmamos, a partir de los resultados de esta investigación, que es poco serio hablar de *pérdida de identidad*. Aunque la persona experimente muchas migraciones y por ello despliegue nuevos roles, con base en otros aprendizajes que el nuevo contexto le exija, no olvida aquello que aprendió; simplemente se da una inutilización, una ausencia de vigencia de aquellos aprendizajes que no se amoldan a los requerimientos de los nuevos espacios. A estas dialécticas las hemos denominado *rupturas*; mas el capital cultural que sí se

amolda o logra algún tipo de negociación con el nuevo contexto tiene la posibilidad de *continuar* bajo algún nivel de negociación.

Lo que sí puede darse es la negación de una identidad cultural. Cuando se niega la procedencia, los aprendizajes logrados en un entorno sociocultural particular, se manifiesta un rechazo a lo que conforma la identidad, a sus aprendizajes, que son producto de sus relaciones sociales.

En términos políticos sentirse indígena-originario-campesino en la universidad, encarna, también, un sentimiento reivindicatorio al que ya nos hemos referido en muchas oportunidades, una *reivindicación del derecho a la educación* –no sólo primaria, sino también secundaria y terciaria– considerada camino a la movilidad social. En situaciones de exclusión o de marginación, la identidad étnica se refuerza para actuar como si fuera un grupo de presión o como una fuerza política que subordina rebeliones bajo su mando, en las relaciones de poder y dominación (Vadillo, 2006, citando a Aura Marina Arriola, 2001). Esta lucha reivindicatoria está logrando algunos éxitos en nuestra universidad, por ejemplo, gracias a la lucha de la Federación Única de Trabajadores Campesinos de Cochabamba se aprobó el ingreso a la UMSS mediante el Programa de Admisión Especial de Estudiantes de las Provincias, a jóvenes que se destacan académicamente en sus colegios. A partir de ello en la universidad se manifiesta no sólo en aspectos externos (utilización de la pollera en la universidad) la identidad indígena, sino también valores profundos: responsabilidad, ayuda mutua, entre otros, que deben ser tomados en cuenta para pensar la universidad intercultural o universidad indígena.

Fuentes consultadas

Abarca Cariman, Geraldine (2005), *Rupturas y continuidades en la recreación de la cultura mapuche en Santiago de Chile*, La Paz, Bolivia, PINSEIB-PROEIB Andes-Plural Editores.

Altamirano, Carlos (dir.) (2002), *Términos críticos de sociología de la cultura*, Buenos Aires, Paidós.

Anze, Rosario (1995), *Construyendo una identidad en zonas de El*

Alto sur, La Paz, Bolivia, Ediciones CEBIAE (Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas).
Baron, Robert A. y Donn Byrne (1990), *Psicología social*, 8ª. ed., traducción de Montserrat Ventosa *et al.*, Madrid, Prentice Hall.
Barth, Fredrik (1976), *Los grupos étnicos y sus fronteras*, México, FCE.
Bayardo, Rubens y Mónica Lacarrieu (comps.) (1998), *Globalización e identidad cultural*, 3ª. ed., Buenos Aires, Ediciones Ciccus (Colección Desafíos del siglos XXI).
Berger, Peter y Thomas Luckmann (2001), *La construcción social de la realidad*, 1ª. ed. en español, Buenos Aires, Amorrortu, 1968.
Borsotti, Carlos (1984), *Sociedad rural, educación y escuela en América Latina*, Buenos Aires, Ediciones UNESCO-CEPAL-PNUD-Kapeluz (Serie Educación y sociedad).
Bulnes, Martha (2000), *¿Quién es el otro? Conversaciones para la convivencia*, Lima, Perú, Programa FORTEPE.
Bustamante Morales, Martha (2005), *La construcción de relaciones interculturales en un contexto socioculturalmente heterogéneo. El caso de la comunidad de Montecillo (Tiquipaya)*, La Paz, Bolivia, PINSEIB-PROEIB Andes-Plural.
Carrera de Ciencias de la Educación (2004), *Sayariy*, núm. 2, junio de 2004. Cochabamba, Bolivia.
Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas (1991), *Revista andina*, año 9, núm. 1, Cusco, Perú.
Clay Lindgren, Henry (1980), *Introducción a la Psicología Social*, México, Trillas (Biblioteca Técnica de Psicología).
Cliche, Paul y Fernando García (2000), *Escuelas e indianidad en las urbes ecuatorianas,* Ecuador, EB-PRODEC.
Fischer, Gustave Nicolás (1990), *Psicología Social. Conceptos fundamentales*, Madrid, Narcea.
Galeano, Eduardo (1997), *El libro de los abrazos*, México, Siglo XXI.
—— (1999), *La venas abiertas de América Latina*, Montevideo, Universidad de la República.
García Canclini, Néstor [1989] (2001), *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Paidós, Buenos Aires (Estado y sociedad, 87).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Gergen, Kenneth (1992), *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*, Barcelona, Paidós.

Giménez, Gilberto (1989), "La problemática de la cultura en las ciencias sociales", en Giménez, Gilberto (comp.), *La teoría y el análisis de la cultura*, Guadalajara, SEP-Universidad de Guadalajara-Consejo Mexicano de Ciencias Sociales.

Gómez Jacinto, Luis y Jesús Canto Ortiz (1997), *Psicología Social*, Madrid, Pirámide.

Grebe Vicuña, María Ester (1998), *Culturas indígenas de Chile: Un estudio preliminar*, Santiago, Chile, Puhuén Editores.

Guaygua, Germán, Ángela Riveros y Máximo Quisbert (2000), *Ser joven en El Alto: Rupturas y continuidades en la tradición cultural*, La Paz, Bolivia, Fundación PIEB.

Guerrero Ramos, Rosalía (2004), *La investigación acción en función del mejoramiento empresarial*, La Habana, Centro de Estudios de Técnicas de Dirección (CETED); Universidad de La Habana.

Herbert S. Klein (2002), *Historia de Bolivia*, La Paz, Bolivia, Juventud.

Hernández S., Roberto, Carlos Fernández C. y Pilar Baptista L. (1991), *Metodología de la investigación*, México, McGraw Hill.

Instituto Científico de Culturas Indígenas. Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (2001), *Boletín ICCI-RIMAI*, Publicación mensual del Instituto Científico de Culturas Indígenas, año 3, núm. 33, diciembre.

Instituto Indigenista Interamericano (1992), *América indígena*, vol. LII, núm. 3, julio septiembre, México, una tarea impostergable.

Jemio Gonzáles, Lucy (1993), *Literatura oral aymara*, primer informe elaborado del proyecto de investigación "Caracterización de la literatura oral boliviana", La Paz-Bolivia, Universidad Mayor de San Andrés (UMSA).

Ledo, Carmen (1991), *Urbanización y migración en la ciudad de Cochabamba,* t. 1, Cochabamba, Bolivia, Universidad Mayor de San Simón.

Llanque, Ricardo Jorge (1999), *Migración e identidad. Los bolivia-*

nos en el norte argentino (San Salvador de Jujuy), Centro de Ecología y Pueblos Andinos (CEPA), Oruro, Bolivia, Cuadernos de investigación núm. 8.

López Illanes, Alex, Ronald Jemio Peralta y Edwin Chuquimia Vélez (2003), *Jailones: en torno a la identidad cultural de los jóvenes de la élite paceña*. Fundación PIEB, La Paz, Bolivia.

Luft, Joseph (1977), *Introducción a la dinámica de grupos*, Barcelona, Herder (Biblioteca de Psicología, 18).

Martínez y Burbano (1994), *La educación como identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi*, Quito, Abya Yala.

Mendicoa, Gloria Edel (2000), *Manual teórico-práctico de investigación social. Apuntes preliminares*. Buenos Aires, Espacio Editorial.

Molina Luque, Fidel (2001), *Educación, multiculturalismo e identidad*, Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Lleida, España; en línea: http://www.oei.es/valores2/molina.htm

Morales Urra, Roberto (comp.) (1997), *Universidad y pueblos indígenas*, Temuco, Chile, Instituto de Estudios indígenas Universidad de la Frontera.

Pachano, Simón (comp.) (2003), *Antología ciudadanía e identidad*, Quito, Ecuador, FLACSO-Ecuador.

Peacock, James (1989), *El enfoque de la antropología*, Barcelona, Herder.

Polo Nájera, Teresa (1992), *La migración intradepartamental en el departamento de Cochabamba*, Cochabamba, Bolivia, Universidad Mayor de San Simón, Centro de Estudios de Población.

Programa de Comunicación y Educación Popular (PROCEP) (1994), *Interculturalidad y Educación Popular. V Encuentro de procepistas*, La Paz, Bolivia, Ediciones Programas de Comunicación y Educación Popular.

Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB) (2004), *Encuentros. entre la comunidad y la Universidad*, año 1 núm. 1, noviembre, Cochabamba, Bolivia.

Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC) (2003),

Huchuy Runa, Jisk'a Jaque: Concepciones quechuas y aymaras de la niñez, Lima, Perú, PRATEC.

Rocha, Valentín (1998), Enfoques, Cuadernos de divulgación científica, núm. 4. Universidad Mayor de San Simón. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Cochabamba, Bolivia.

Rodríguez Gómez, Gregorio, Javier Gil Flores y Eduardo García Jiménez (1999), *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, España, Aljibe.

Rojas Ayala, Fernando Marco Antonio (2005), "Características identitarias de los estudiantes de la UMSS. Estudio descriptivo de los estudiantes de la Universidad Mayor de San Simón", trabajo de tesis para optar al grado de Licenciatura en Psicología, mayo.

Romero, Ruperto (1994), Ch'iki. *Concepción y desarrollo de la Inteligencia en niños quechua preescolares de la comunidad de Titikachi*, La Paz, Bolivia, Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS.

Saavedra Berbetty, Lourdes (coord.), Jorge Antonio Mayorga Lazcano y Óscar Companini Gonzáles (2005), *Entre la comunidad y la universidad. Jóvenes universitarios de las provincias de Cochabamba en la UMSS*, La Paz, Bolivia, Fundación PIEB (Programa de Investigación Estratégica en Bolivia).

Saavedra, José Luis (1994), "Condiciones de posibilidad de una pedagogía andina", en *Yuyayñinchik. Perspectivas de la Etnoeducación en Bolivia*. Revista del Proyecto de Educación Intercultural núm. 2 y PEIB CEE, La Paz, Bolivia.

Sarup, Madan (1995), "Hogar, identidad y educación", en *Volver a pensar la educación. 1: Política, educación y sociedad* [Congreso Internacional de Didáctica], La Coruña, Morata.

Tamango, Liliana (1988), "La construcción social de la identidad étnica", en *Cuadernos de Antropología*, núm. 2: Identidad e identidad étnica, Editorial Universitaria de Buenos Aires-Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires.

Taylor S. J. y R. Bogdan (1986), *Introducción a los métodos cualitativos*, Barcelona, Paidós.

——— (1990), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós (Estudios Básicos).
Torrico, Erik (coord.) (1999), *Industrias culturales en la ciudad de La Paz*, La Paz, Bolivia, Programa de Investigación Estratégica en Bolivia, PIEB (Serie Documentos de Investigación).
Universidad Mayor de San Simón (1996), *Universidad en cifras*. Cochabamba, Bolivia.
——— (2002), *Universidad en cifras*, Cochabamba, Bolivia.
Vadillo Pinto, Alcides (comp.) (2006), *Lazos. La interculturalidad bajo la mirada boliviana*, revista de la Fundación Unir Bolivia, año 1, núm. 2, La Paz, Bolivia.
Zalles Cueto, Alberto (2000), "Educación y movilidad social en la sociedad rural boliviana", en *Nueva Sociedad. Desafíos y transformaciones de la educación en América Latina*, núm. 165, enero-febrero, Caracas, Venezuela.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Mesa 2
Estrategias para la revitalización, preservación y difusión de las lenguas y culturas originarias

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Las lenguas indígenas y la educación superior intercultural

Zarina Estrada Fernández
Gerardo López Cruz[1]

Introducción

Al derecho a la pertinencia cultural en la educación superior que las propuestas interculturales plantean, habría que responder con el derecho, igualmente fundamental, a la pertinencia lingüística. El avance de los enfoques interculturales en el campo de la educación indígena en México, como en toda América Latina, tendría que tener este efecto como un acto reflejo, automático, inevitable, si se tiene como trasfondo el reconocimiento de los derechos lingüísticos como fundamentales para cualquier grupo humano en el desarrollo de su cultura, pero también en la renovación de sus formas de conocimiento. ¿Pero qué implica eso que llamamos *pertinencia lingüística* cuando se emprende rigurosamente un proyecto de educación superior intercultural? ¿Qué papel tienen las lenguas indígenas en los procesos educativos y de producción de conocimiento involucrados en el llamado nivel terciario de las instituciones escolares, dentro de contextos indígenas interculturales y autogestivos?

De cara a la educación superior intercultural, las lenguas indígenas presentan una imagen en claroscuro. En la primera década del siglo

[1] Docentes investigadores de la Universidad de Sonora, México.

XXI, se da en México un avance significativo en la situación jurídica de las lenguas étnicas minoritarias, en su nuevo estatus de lenguas nacionales. Por su parte, la consolidación de la interculturalidad como política gubernamental en las últimas dos décadas resulta un terreno ideológico fértil para acciones de revitalización lingüística, pues incluso en países como México, se cuenta ya con brazos operativos institucionales, como el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali), creados y financiados por el propio Estado. De hecho, en el origen mismo de la inserción de los enfoques interculturales en la educación indígena latinoamericana, pareció haber una feliz convergencia entre organismos internacionales, instancias gubernamentales y organizaciones indígenas.

Pero si bien el marco jurídico e ideológico parece en este momento favorable, existen componentes de la situación de las lenguas indígenas en los distintos contextos regionales, que obligan a proyectos como la educación superior intercultural a remar a contracorriente. En México, país con una ya larga trayectoria en el campo de la educación indígena, la situación lingüística y sociolingüística de las más de 70 lenguas étnicas minoritarias resulta frágil, por decir lo menos. Su valor identitario y su vitalidad funcional se ven constantemente amenazados por el español, lengua dominante, nacional y oficial, impulsada por poderosos medios masivos de comunicación y por procesos regionales de expansión de la escolaridad, el mercado y la migración. El *Atlas UNESCO de las lenguas en peligro de extinción,* en su versión 2008, ofrece un inventario preocupante de la situación mexicana:

México	
Vitalidad	**Número de lenguas**
Extintas	0
Situación crítica	21
Seriamente en peligro	33
En peligro	38
Vulnerable	55

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Sin entrar a examinar la metodología de obtención de este tipo de estadísticas, estos datos coinciden con tendencias de desplazamiento de las lenguas indígenas por el español en diversos países de América Latina y, particularmente, en las diversas regiones interétnicas de México. Incluso en países como Bolivia, con población mayoritariamente de origen indígena, ya en 1995 Albó reportaba un claro incremento relativo de hablantes de castellano, con la correspondiente disminución relativa de hablantes de aimara y quechua durante el periodo 1976-1992. Véase la siguiente tabla donde se detallan los datos cuantitativos de esta tendencia (citado en Muñoz 2002:8).

Categoría	1976 (miles)	%	1992	%	Aumento Relativo
Saben castellano	3.210	78,8	4.594	87,4	8,6
Saben quechua	1.594	39,7	1.806	34,3	-5,4
Saben aimara	1.156	28,8	1.238	23,0	-5,8
Saben otras lenguas indígenas	56	1,1	70	1,6	,5
Sólo saben castellano	1.508	36,3	2.203	41,7	
Sólo saben lengua indígena	944	20,4	608	11.5	

En el plano de las políticas educativas, el marco de la educación intercultural, en construcción en todo el continente en los últimos 20 años, no ha redundado en una transformación generalizada de las prácticas escolares a favor del uso y desarrollo de las lenguas indígenas en el contexto escolar. Más aún, la acción de la escuela no ha logrado impactar positivamente la condición de subalternidad y desplazamiento que las lenguas indígenas han evidenciado en casi todas las regiones del país, condición que tiene su origen en la colonia, pero que se mantiene vigente hasta nuestros días.

En el campo propiamente académico, el conocimiento sistemático de las lenguas indígenas latinoamericanas –en cuanto a su gramática, variación dialectal y situación sociolingüística–, ha avanzado en las últimas décadas, con un cada vez mayor número de grupos de estudiosos provenientes de centros académicos nacionales, así como de académicos de los países centrales. Sin embargo, esta acumula-

ción de trabajo disciplinario e interdisciplinario continúa sufriendo de dos limitaciones cruciales: 1) no hay un número importante de lingüistas nativos, miembros de comunidades étnicas, trabajando en sus propias lenguas y familias de lenguas; y 2) la mayor parte del trabajo en el campo de las disciplinas del lenguaje todavía carece de una orientación decididamente aplicada, que impulse su proyección a favor del desarrollo lingüístico de las comunidades indígenas y sus miembros. Dentro de este último punto, se han realizado esfuerzos aislados como el *Diccionario Seri-Español-Inglés* de Moser y Marlett (2005) y el *Diccionario yaqui-español y textos. Obras de preservación lingüística,* de Estrada Fernández y colaboradores, pero labor dista mucho de estar recibiendo la inversión de trabajo humano y recursos financieros que su dimensión requiere.

En esta presentación intentaremos desarrollar una reflexión sobre las demandas lingüísticas que, propuestas como la educación superior intercultural en México y América Latina, ha de enfrentar dada la situación actual de las lenguas indígenas en los distintos contextos regionales. Dentro de este proceso complejo y conflictivo, tanto en lo sociopolítico como en lo académico, llamaremos la atención sobre tareas todavía pendientes para los grupos regionales, comunitarios y académicos, encargados de llevar adelante los proyectos de planeación lingüística. La solución de los problemas de desarrollo lingüístico de las comunidades étnicas no se alcanza en las mesas de discusión de los especialistas. Pero estamos convencidos de que los recursos y las propuestas que de ellas surjan, pueden contribuir a mejorar las decisiones de política y planeación lingüística que sólo los agentes sociales directos, los miembros informados de las comunidades hablantes, habrán de tomar.

Avances en la legislación sobre derechos lingüísticos en México

En el caso de México, la década de los años noventa vio la aparición de nuevos actores políticos que centralmente reivindicaron y continúan reivindicando demandas a todos los niveles desde y para los grupos étnicos minoritarios del país. En 1994, el movimiento zapatista colocó en la escena política mexicana demandas y reivindi-

caciones de las comunidades indígenas, dentro de las que destacan el derecho a la preservación y desarrollo de la cultura y la lengua propias. Esto trajo como consecuencia la crítica y la necesaria revisión de la enmienda de 1993 al Artículo 4º. de la Constitución Mexicana, en la que todavía muy tímidamente se legislaba la protección y la promoción, entre otros componentes, de las lenguas y las culturas de los pueblos indios. Así, en 2001 se aprueba un reconocimiento constitucional de los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas, con el compromiso del Estado de incrementar la atención educativa a esta población, desde una acción que en la misma ley se autoproclama como *intercultural* y que se propone incluir no sólo la educación básica, sino también la media y la superior. De cara a la población mestiza, también se legisla para promover dentro de ella el respeto y el conocimiento de las diversas culturas y lenguas que existen en la nación.

Se crea, de esta forma, un marco legal propicio para propuestas y acciones que, tanto dentro del ámbito del Estado como fuera de él, impulsen la equidad y el reconocimiento de los derechos lingüísticos de las poblaciones étnicas minoritarias. En 2003 se aprueba la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. En su Artículo 4, se reconoce las lenguas indígenas como lenguas nacionales. En el Artículo 7 se establecen regulaciones para reconocer su uso como legítimo en el ámbito público gubernamental: "Las lenguas indígenas serán válidas, al igual que el español, para cualquier asunto o trámite de carácter público, así como para acceder plenamente a la gestión, servicios e información".

En el ámbito propiamente educativo, la Ley sólo reconoce la obligación del Estado de garantizar a la población indígena el acceso a una educación de nivel básico bilingüe e intercultural, mientras que a nivel medio y superior sólo se alude al fomento de "la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos" (Artículo 11).

No cabe duda de que estos desarrollos legislativos recientes son avances considerables en el estatus jurídico de las lenguas minoritarias en México. Han significado una ampliación del respaldo jurídico de prácticas lingüísticas y culturales hasta hace muy poco *invisibles*

en la esfera del Estado y mayormente excluidas de la escena pública nacional. En este sentido, la creación en 2005 del Inali constituye una acción política sin precedentes, que se propone refrendar el compromiso del Estado mexicano con la labor de planeación y revitalización de las lenguas minoritarias. Sin embargo, la promoción del nuevo estatus jurídico y la creación de su brazo promotor, el Inali, no garantiza el desarrollo de prácticas regionales y locales acordes con el espíritu de la ley. Respecto al Instituto, todavía falta hacer una evaluación rigurosa de los cuatro primeros años de su labor de promoción y gestión.

El surgimiento de los enfoques interculturales

No es casual que las propuestas para facilitar el acceso de la población indígena a la educación superior se coloquen bajo el paradigma educativo de la interculturalidad y conceptos asociados como el de equidad, sustentabilidad, respeto a la diversidad y derechos humanos. Vinculada con desarrollos de política cultural y educativa en los países centrales, la educación intercultural en América Latina ha significado un cambio de paradigma normativo en las prácticas escolares en las regiones interétnicas. Como propuesta política de los países centrales, la interculturalidad tiene dos tendencias básicas. Una, surgida principalmente en Estados Unidos de América (EUA) e Inglaterra, pone énfasis en "multiculturalizar" las instituciones públicas, con el reconocimiento del derecho de las minorías a la diferencia lingüística y cultural, y su "empoderamiento" como actores sociales. La otra, surgida en Europa continental, manifiesta "la urgencia de desarrollar una educación intercultural no a partir de las necesidades identitarias de las minorías, sino a partir de la incapacidad manifiesta de las sociedades mayoritarias de hacer frente a los nuevos desafíos de la heterogeneidad de los educandos, de la creciente complejidad sociocultural y…, de la diversidad como característica de las futuras sociedades europeas" (Dietz, 2009:58).

Frente a estos desarrollos en los llamados "países de inmigración", se desarrolla en América Latina desde los años ochenta enfoques interculturales que, con fuertes variaciones en sus versiones nacionales, han terminado por ser la propuesta dominante en el ámbito

de la educación indígena. Si se analiza los últimos 30 años de historia de las relaciones entre Estado y minorías en el campo educativo en América Latina, el enfoque intercultural se manifiesta proteico por su capacidad para adecuarse al discurso y los intereses de diferentes actores. En el caso mexicano, como señala Muñoz (2004:9), no hay duda de que hay una interculturalidad oficial que ha servido para dar una respuesta a la diversidad étnica y lingüística del país, como parte del proyecto de reforma del Estado. Al mismo tiempo, la interculturalidad también se ha convertido en bandera de agentes que actúan fuera del Estado, en muchas ocasiones resistiéndolo, pero también dialogando con él, y que asumen a profundidad sus contenidos más generalizados como diversidad, equidad, sustentabilidad y diálogo de saberes. Incluso las propias organizaciones indígenas independientes asumen la interculturalidad como un artefacto ideológico apto para dar contenido a demandas, reivindicaciones y propuestas. Pareciera que la interculturalidad es un marco conceptual y discursivo que permite el diálogo entre agentes muchas veces antagónicos, que se ubican contra el complejo trasfondo de la globalización (Mena Ledezma, 2008).

En este contexto, en consonancia con su nuevo estatus jurídico de lenguas nacionales, las lenguas indígenas tendrían que encontrar un terreno propicio para la proliferación de acciones de revitalización, refuncionalización y planeación de corpus que requiere el desarrollo de propuestas de educación superior intercultural. En el siguiente apartado abordaremos aspectos generales de este desarrollo, poniendo énfasis en sus prerrequisitos y sus consecuencias previstas.

La lengua indígena como instrumento de recuperación, desarrollo y renovación de la cultura y el conocimiento étnicos

No cabe duda de que, como señala Skuttnab-Kangas: "los derechos lingüísticos educativos no son sólo vitales; son también los más importantes, en tanto que derechos humanos lingüísticos, para el mantenimiento de la diversidad lingüística y cultural del planeta

y el desarrollo de las lenguas" (2000:296). Pero a esta concepción de las lenguas minoritarias como *derecho*, es fundamental que el trabajo lingüístico lleve hasta sus últimas instancias la construcción social y comunicativa de la lengua indígena como *recurso*, tanto para las comunidades hablantes y sus miembros, como para la sociedad nacional en general. Las propuestas de educación superior interculturales no sólo requieren gestionar el reconocimiento y el mantenimiento de las lenguas indígenas como instrumentos de identidad y cohesión comunitarias. Su propia acción desde y frente a sus comunidades de habla requiere ir más allá y plantearse el desarrollo funcional de la lengua como herramienta de registro, pero también de desarrollo y producción de conocimiento. Los usos y las funciones epistémicas de las lenguas indígenas son, para las prácticas educativas interculturales a nivel superior, un fin pero también un medio. Por ello, lo importante no es sólo qué hace la escuela como institución con las lenguas indígenas, sino también cómo los miembros de las minorías étnicas son capaces de utilizarlas, en contextos académicos, para procesos independientes de aprendizaje y desarrollo cognoscitivo.

Esta sutil distinción no es ociosa. En realidad está en el centro de un debate respecto al uso de la lengua (oral y escrita) como instrumento de aprendizaje independiente en las instituciones escolares en Occidente. Para una pedagogía crítica del lenguaje, la lengua escolar puede no sólo no ser un medio de desarrollo cognoscitivo, sino incluso constituir un obstáculo severo para ese mismo desarrollo. En la escuela occidental, promotora tradicional de usos lingüísticos fuertemente normativos, ritualizados e inauténticos, el reto es alcanzar un uso pleno de la lengua como instrumento de conocimiento (una verdadera herramienta cultural a la manera de Vygotsky.

Por ello, la planeación lingüística y educativa intercultural tendría que buscar ir más allá de la pura planeación de corpus, centrada en el establecimiento de un estándar lingüístico y una propuesta de escritura asociada a él, y generar estrategias que desarrollen a las lenguas minoritarias como instrumentos pedagógicos de aprendizaje independiente y producción de conocimiento. Esto requiere

acciones de política y planeación lingüística y educativa específicas, las cuales hasta ahora no han sido visualizadas claramente. Sin embargo, sólo mediante la realización de esta potencialidad será posible para las lenguas étnicas minoritarias el logro de un verdadero papel pedagógico y cognoscitivo en el contexto de una interculturalidad y un bilingüismo a nivel de educación superior, no sólo retóricos y emblemáticos.

Hasta ahora, la preocupación fundamental ha residido en si la escuela prevé o no en sus planes y programas el uso oral y escrito de las lenguas indígenas. De ahí que los alfabetos prácticos, las gramáticas escolares y los materiales didácticos en lengua indígena sean la forma privilegiada en que se plasma el enfoque intercultural bilingüe, y se dedique a ellos la mayor parte de los recursos materiales y humanos de sus programas. Sin restar importancia indudable a estas tareas, es necesario hacer una evaluación de las consecuencias de reducir a este nivel básico el trabajo de planeación educativa y lingüística. Una consideración crítica revela sistemáticamente sesgos que minan los diversos proyectos educativos interculturales en México y otros países latinoamericanos. Entre estos sesgos se encuentran los siguientes:

1. Énfasis excesivo en la lengua escrita, en detrimento de las formas orales de desarrollo lingüístico presentes en las tradiciones culturales de los grupos indígenas. Hay que adelantar que este énfasis exagerado no impide que aspectos cruciales del papel de la lengua escrita en el desarrollo del conocimiento y la cultura minoritaria se vean desestimulados, por no decir ignorados, dentro del trabajo de planeación educativa y lingüística que actualmente se realiza en diversos proyectos institucionales.
2. Consecuentemente, existe una tendencia a la reducción de la planeación lingüística intercultural a la elaboración de propuestas de escritura para las lenguas y de materiales para la alfabetización. No existen estrategias de mediano y largo plazo para cubrir aspectos tan fundamentales como la creación de un corpus oral y escrito de los conocimientos y los contenidos culturales étnicos y su renovación en el terreno de sus ma-

nifestaciones materiales científicas y artísticas. Es menos claro aún el papel que tienen las lenguas indígenas para sus mismos portadores en la educación media y superior. Hasta ahora se trata, en el mejor de los casos, de un mero conocimiento simbólico e identitario, sin una significación instrumental y aplicada real, que permita dar sentido al esfuerzo de su desarrollo por parte de individuos y comunidades concretos.

3. Formación de recursos humanos para la educación intercultural en ámbitos lingüísticos "duros", relacionados con el trabajo lingüístico puramente gramatical —lo que Luis Enrique López (2004:197) llama la lingüistización de los proyectos educativos— y el diseño curricular por objetivos de corte conductista. Poco se ha avanzado, a lo largo de décadas de trabajo, en la formación de individuos y grupos orientados a la generación de un acervo bien estructurado de materiales culturales y de conocimiento: orales, escritos y audiovisuales, que sirvan de base para el trabajo escolar y cultural en general. Si esto no ha sido así en el nivel de la educación básica y media, la situación de materiales en lengua indígena para el nivel superior resulta prácticamente inexistente.
4. La reducción casi exclusiva de las acciones educativas interculturales al ámbito de la educación básica. Es cierto que los niños indígenas en edad escolar son quizás la población a la que se debe de invertir mayor trabajo y recursos para una atención educativa interculturalmente viable y de buena calidad. Sin embargo, hay ya un número significativo de jóvenes indígenas que han logrado sobrevivir en el sistema educativo no indígena y que requieren apoyo y estrategias de trabajo escolar a nivel medio y superior. Ellas son necesarias si estos sujetos han de adquirir una formación y desarrollo académicos que recuperen sus culturas e identidades propias y les permita un uso real de la lengua indígena como instrumento de conocimiento en el contexto del trabajo escolar a nivel medio y superior.
5. Esto ha redundado en términos prácticos en la pura consideración de las lenguas indígenas como un problema por resolver para los educandos indígenas, o sólo como un derecho que demandar. Las propuestas educativas interculturales to-

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

davía padecen de una muy escasa consideración instrumental de la lengua indígena como recurso valioso y pertinente para la conservación y, todavía más importante, para el desarrollo de la cultura, el conocimiento, la organización social y la economía (Ruiz, 1988). En los hechos, la orientación debería contemplar la lengua no tanto en las labores de enseñanza, sino más que nada en su papel en el desarrollo del aprendizaje independiente y la *producción de nuevo conocimiento*. Los sujetos educativos hablantes de lenguas indígenas y portadores de una cultura étnica, tienen un horizonte de formación y desarrollo que va mucho más allá de la alfabetización inicial y los referentes culturales básicos que se manejan en la educación elemental.

El objetivo último es ambicioso. Se trata de desarrollar estrategias de planeación lingüística y educativa que propicien el uso de las lenguas étnicas minoritarias como instrumentos no sólo de conservación, sino también y sobre todo, de desarrollo y renovación cultural, cognoscitiva y científica. No es casual que esta problemática surja en el contexto de los proyectos educativos interculturales a nivel superior. Pero todavía nos falta una conceptualización clara que oriente las estrategias interculturales en frentes tan demandantes y avanzados como este.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Se trata aquí de una propuesta de trabajo lingüístico, educativo, pero también académico y a largo plazo, que tiene como objeto el desarrollo de la cultura y los conocimientos étnicos en el contexto de naciones multiculturales como las latinoamericanas. La estrategia intercultural global tendría que plantear un objetivo aplicado último:

> la generación de formas de conservación y renovación de patrimonios culturales duraderos y acumulativos entre las distintas etnias, productos del trabajo sistemático de sus miembros en contextos de trabajo intelectual especializado, en los que las lenguas étnicas minoritarias tengan un papel clave como instrumentos de generación y renovación cognoscitiva.

Sólo la gestión de un escenario académico así, en el mediano y largo plazo, tiene sentido cuando hablamos de propuestas de educación superior intercultural. La carencia de una dinámica cultural de esta índole ha creado un círculo vicioso para toda propuesta intercultural: sólo se logrará un bilingüismo pleno si existe un corpus cultural oral y escrito de referencia, al que sujetos con habilidades básicas de aprendizaje puedan acudir para avanzar en su formación cognoscitiva y académica. Sin embargo, este corpus sólo podrá desarrollarse si surgen trabajadores intelectuales hablantes de lenguas minoritarias que contribuyan a él, armados de las habilidades de estudio independiente y de generación y aplicación de conocimiento que tengan como referencia epistémica y comunicativa, no sólo al español y otras lenguas europeas modernas, sino también a las lenguas originarias americanas. No cabe duda que las nuevas propuestas de educación intercultural abren una enorme ventana de oportunidad para comenzar a trabajar en este ambicioso objetivo.

La simple cuestión de para qué aprender a usar la lengua indígena en sus formas avanzadas de procesamiento oral y escrito, si no hay ámbitos y artefactos culturales que permitan su uso productivo, es un freno brutal para la motivación individual de los miembros de las minorías étnicas que se encuentran en proceso de formación académica más allá de la educación primaria. Esta es, entre otras, una de las situaciones paradójicas que vive el sector magisterial indígena bilingüe, cuya tarea principal, en el contexto de la educación intercultural, es la de apoyar el desarrollo de sujetos alfabetizados en lengua indígena, aunque los docentes bilingües mismos sigan siendo incapaces en su mayoría de convertirse en sujetos plenamente alfabetizados, por carecer de los contextos y los recursos educacionales para alcanzar este fin.

Ante esta situación, se requiere entonces una serie de componentes de planeación lingüística y educativa difíciles de conjuntar:

1. Apoyo oficial a proyectos de desarrollo cultural y lingüístico cuyos objetivos y recursos no se sometan a la presión burocrática de los resultados cuantitativos inmediatistas.
2. Una participación significativa de sectores étnicos que, si bien

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

reducidos en número, sean altamente conscientes de la necesidad de acciones de animación cultural y revitalización lingüística cuyos resultados sólo se harán visibles muy paulatinamente.

3. Una metodología de trabajo lingüístico, educativo y cultural que defina y desarrolle recursos para la escritura más allá de los alfabetos prácticos y las gramáticas populares, necesarios pero no suficientes para proyectar la lengua indígena en sus potencialidades instrumentales y cognoscitivas. Se requiere propuestas que articulen oralidad y escritura en un proceso de generación y renovación cultural y académica muy dinámico.
4. Formación de grupos de trabajo con miembros de minorías étnicas dedicados a las tareas de generación de conocimiento sistematizado y renovación cultural, sobre la base del uso integral de las lenguas indígenas. Es fundamental superar la visión sesgada de las minorías étnicas (que, incluso, les ha sido impuesta para concebirse a sí mismas) como formaciones socioculturales inherentemente conservadoras. Incluso en situaciones de fuerte conflicto sociocultural, las etnias minoritarias experimentan procesos de cambio en el sentido de su sobrevivencia como grupo en una sociedad envolvente hostil. Es lo que autores como Hill y Hill (1986) llaman, en el plano de la dinámica del conflicto y el cambio sociolingüístico, los "proyectos sincréticos". Estos proyectos sincréticos no sólo refuncionalizan y desarrollan prácticas lingüístico-comunicativas, "mezclando" códigos y formas de habla desde fuentes gramaticales y discursivas distintas. También integran y refuncionalizan formas culturales y de conocimiento, tomando recursos de fuentes propias y ajenas, de procesos de hibridación e interculturalidad que no sólo recuperan lo existente, sino que lo desarrollan y transforman de acuerdo con una lógica histórica de cara al futuro.
5. Finalmente, desde este ámbito de trabajo de generación, renovación y mantenimiento cultural, se han de transferir contenidos, estrategias y materiales para el desarrollo educativo de las nuevas generaciones en los niveles educativos medio y superior. Se trata de modelos y artefactos culturales de todo

tipo para apoyar el trabajo educativo con sujetos que avanzan en su educación formal más allá del nivel básico. Entre estos tienen un significado crucial los modelos expresivos y epistémicos de uso de la lengua indígena, tanto en el modo oral como en el escrito.

La dificultad para una empresa de esta envergadura es tan evidente que puede confundirse con su imposibilidad. Habría que remitirse entonces a experiencias de recuperación cultural y lingüística que han logrado este tipo de metas con éxito. Es evidente que quienes llevarán la mayor responsabilidad en esta tarea a mediano y largo plazo son los miembros de las propias minorías étnicas que sean capaces de visualizar lo que se necesita para que la lengua y la cultura étnica minoritaria no sólo no se extinga, sino que se convierta en un recurso para el desarrollo étnico-comunitario en ámbitos más allá del puramente identitario. Para los cuadros académicos que asuman un compromiso con el futuro de estas lenguas y estas culturas nos queda una obligación no menos importante: apoyar decididamente la definición conceptual y la instrumentación de esta enorme labor.

Bibliografía

Dietz, G., "Los actores indígenas ante la 'interculturalización' de la educación superior en México: ¿Empoderamiento o neoindigenismo?", en la *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 2, pp. 55-75, 2009.

Estrada Fernández, Z., Crescencio Buitimea, Adriana Gurrola, María Elena Castillo y Anabela Carlón, *Diccionario yaqui-español y textos. Obras de preservación lingüística*, México, Plaza y Valdés-Universidad de Sonora, 2004.

Hill, J. H. y K. C. Hill, *Speaking Mexicano: Dynamics of Syncretic Language in Central Mexico*, Tucson AZ, University of Arizona Press, 1986.

López, L. E., "Programa de formación en educación intercultural bilingüe para países andinos", en IESALC-SEP, *Educación superior para los pueblos indígenas. Memorias del Segundo Encuentro Regional,* México, SEP, 2004. pp.195-227.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Mena Ledesma, Patricia, "Educación intercultural. Una historia que se repite", en Baldini, R. y G. C. Marras, *Intrecci di culture. Marginalità ed egemonia in America Latina e Mediterraneo,* Roma, Meltemi Editore, 2008. pp. 35-52.

Muñoz Cruz, H., "La diversidad en las reformas educativas interculturales", en *Revista Electrónica de Investigación educativa*, vol. 4, núm. 2, 2002, documento de Internet. URL: http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-cruz.html, consultado el 20 de octubre de 2009.

——, "Educación escolar indígena en México: la vía oficial de la interculturalidad", en *Escritos,* núm. 29, pp. 9-49, 2004.

——, "Indígenas y educación intercultural en América Latina", en Baldini, R. y G. C. Marras, *Intrecci di culture. Marginalità ed egemonia in America Latina e Mediterraneo,* Roma, Meltemi Editore, 2008. pp. 15-34.

Poder Ejecutivo Federal, Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, en *Diario Oficial de la Federación,* 13 de marzo de 2003.

Ruiz, R., "Orientations in language planning", en S. L. McKay y otros (eds.), *Language Diversity. Problem or Resource?*, Cambridge MA, Newbury House, 1988. pp. 3-25.

Skutnabb-Kangas, T., *Linguistic Genocide in Education, or Worldwide Diversity and Human Rights?*. Mahwah, NJ, Lawrence Earlbaum, 2000.

UNESCO, *Atlas UNESCO de la lenguas en peligro de extinción*, 2009, documento de internet:

URL: http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?pg=00206 consultado en 28 de octubre de 2009.

Multilingüismo en el Proeib Andes. El encuentro de los estudiantes con sus lenguas

Inge Sichra
Proeib Andes, Bolivia[2]

Avances institucionales desde la creación del Proeib Andes a la fecha

Con la finalidad de mejorar la calidad y la equidad de la educación en el marco de la interculturalidad y el multilingüismo desde una perspectiva regional, desde 1996 se ejecuta en Cochabamba, Bolivia, el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos Proeib Andes. Hasta octubre de 2007 contaba con el asesoramiento técnico y apoyo económico de la Cooperación Técnica Alemana GTZ en virtud de un convenio suscrito entre Alemania y la República de Bolivia, al que se adhirieron los ministerios de educación de Argentina, Colombia, Chile, Ecuador, Perú. Se delegó la ejecución del proyecto a la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba. El objetivo es implementar una red de formación de educación intercultural bilingüe (EIB) para los países andinos, involucrando a una diversidad de actores y desde una perspectiva de apoyo mutuo y cooperación horizontal. Originalmente restringido a los países andinos, la participación en su maestría en EIB se ha ampliado a partir de 2006 a profesionales

[2] Docente, investigadora y Coordinadora General del Programa de Educación Intercultural y Bilingüe para los Pueblos Andinos, Bolivia.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

de México, y en la Especialización en EIB, que ofrece en el marco de la Universidad Indígena Intercultural, también a Belice, Costa Rica, Guatemala, Honduras, Panamá y Venezuela.

La misión del PROEIB Andes es formar una masa crítica de profesionales e intelectuales indígenas capaces de viabilizar nuevos programas de EIB a lo largo de la región.

El PROEIB Andes comprende el desarrollo de cuatro líneas de acción:

a. Formación de Recursos Humanos. Subprograma específicamente orientado a la preparación de cuadros indígenas especializados en EIB, mediante una maestría y una serie de cursos de postgrado como la Especialización en EIB de la Universidad Indígena Intercultural del Fondo Indígena
b. Investigación. Subprograma destinado a la búsqueda de respuesta a los vacíos detectados y a las interrogantes surgidas en la aplicación de los programas y proyectos de EIB. Se trata de Proyectos específicos de investigación en los que se involucran estudiantes y docentes de la maestría y que guardan estrecha relación con los cursos de especialización ofrecidos.
c. Gestión del conocimiento (*knowledge management*), documentación y publicación. Subprograma orientado a la organización y funcionamiento de una base de datos latinoamericana, un centro andino de documentación y de una biblioteca, todos especializados en EIB y de componentes similares en, por lo menos, una universidad en cada uno de los países involucrados. Este subprograma incluye también la producción y publicación de materiales de referencia y de aplicación de la EIB.
d. La cooperación en red. La Red de Formación EIB de los Países Andinos constituye el mecanismo fundamental mediante el cual el propio PROEIB Andes se ejecuta, a la vez que un esfuerzo singular por crear una comunidad de práctica efectiva y de aprendizaje sobre EIB en la región, con vistas a generar ayuda académica mutua, autoapoyo y, por ende, sostenibilidad de los esfuerzos e iniciativas que las universidades y ministerios han asumido por una demanda cada vez mayor de los pueblos

indígenas. En este marco se han llevado a cabo seminarios y talleres internacionales diversos.

En su dimensión regional andina, el programa se implementó durante la gestión de la GTZ por medio de una red de universidades preocupadas por la educación de la población indígena en los países andinos, los ministerios de educación de Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú y por organizaciones indígenas de estos países. En total intervinieron 19 universidades andinas asociadas a la Red de EIB y al programa: seis en Colombia, cinco en Chile, cuatro en el Perú, tres en el Ecuador y una en Bolivia. En cada país una universidad, por delegación de las demás, así como con el aval del Ministerio respectivo y de las organizaciones indígenas, ha asumido la condición de punto focal del programa subregional.

Hasta 2007 fueron puntos focales del programa la Universidad del Cauca, en Popayán, Colombia; la Universidad de la Frontera, en Temuco, Chile; la Universidad Politécnica Salesiana, en Ecuador; la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en Lima, Perú. Puesto que no se han incorporado universidades argentinas al programa, la coordinación en ese país recayó en el programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación. Los representantes de estos cinco puntos focales universitarios junto con un representante de los seis ministerios de educación, elegido entre ellos, y otro en nombre de las 16 organizaciones indígenas, elegido también entre ellas, conformaron el Directorio del PROEIB Andes, al cual pertenecieron también dos delegados de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ). Este directorio era presidido por el Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS.

En octubre del 2007, el PROEIB Andes es incorporado como programa académico de a la Universidad Mayor de San Simón. A partir del primero de octubre del 2007, dos instituciones, independientes entre sí, dan continuidad al trabajo de estos casi 12 años, por medio de algunas actividades compartidas:

1. El Programa Académico PROEIB Andes, dependiente de la Decanatura de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la

Educación de la Universidad Mayor de San Simón, y parte integral de su Departamento de Postgrado cuya misión es la de continuar con los procesos regionales de formación de recursos humanos indígenas que comenzaran en 1996, así como también con programas y proyectos de investigación que retroalimenten los currículos y planes de estudio de tales programas.

2. La Fundación PROEIB Andes, institución privada sin fines de lucro, y de cobertura latinoamericana, que continúa con las acciones regionales destinadas al fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe y de todas las otras modalidades educativas pensadas desde, con y para los pueblos indígenas, de modo de responder a las crecientes necesidades y demandas por más y mejor educación en un contexto de mayor participación política indígena.

Aún si ambas instituciones, la primera inserta en la Universidad Pública y la segunda una organización civil, trabajan estrechamente en el desarrollo de sus actividades y hacia la sostenibilidad del PROEIB Andes, en lo que sigue, nos referiremos solamente al Programa Académico.

LOGROS, LIMITACIONES Y OBSTÁCULOS EN EL DESARROLLO DEL PROEIB ANDES

En la línea de Formación, se han ofrecido cinco promociones de maestrías en educación intercultural bilingüe para profesionales indígenas que permanecen en Cochabamba durante cinco semestres gracias a becas otorgadas por organismos de cooperación bi o multilateral, ministerios de educación y fundaciones privadas. Los candidatos para estas maestrías se someten a un proceso de preselección y selección donde participan organizaciones indígenas. Algunos requisitos son el aval de organizaciones indígenas, reconocer y expresar compromiso con su ser indígena, poseer dominio de lengua indígena o comprometerse a aprenderlo hasta el egreso. Por razones administrativas (dificultad de acceder a licencia laboral por más de dos años para permanecer en Cochabamba, dificultad de

lograr becas por más de dos años), el currículo de la quinta promoción se ha reducido a cuatro semestres. Desde noviembre de 2008 está en curso en estas mismas condiciones la sexta promoción.

En cuanto a la participación por países y por género que se presenta en el siguiente cuadro, podemos ver que, con excepción de México y Chile, predominan los estudiantes hombres.

Cuadro 1
Participación en las seis maestrías por países y género, 1998 - 2009

I	Cantidad de estudiantes	% de estudiantes por países	Cantidad de estudiantes mujeres	Cantidad de estudiantes hombres	% estudiantes mujeres	% estudiantes hombres
Bolivia	94	51	40	54	42.5	57.5
Perú	39	21	13	26	33	67
Chile	18	9	12	6	67	33
Ecuador	12	7	3	9	25	75
Colombia	9	5	1	8	11	89
México	9	5	5	4	55	45
Argentina	3	2	1	2	33	67
Total	184	100%	75	109	41	59

Fuente: Elaboración propia.

De manera general, la probabilidad de recibir mujeres de las regiones amazónicas de Bolivia, Perú, Ecuador y Colombia es muy baja, debido a la escasa existencia de profesionales con licenciatura en la Amazonía en general. En el ámbito cultural, se añade la dificultad que tendrían mujeres amazónicas de ausentarse de sus familias por tanto tiempo por las graves consecuencias familiares que su desplazamiento ocasionaría.

Esto podría explicar la escasísima participación de mujeres colombianas. Se constata que algunos participantes colombianos y un ecuatoriano de regiones no andinas fueron los primeros magísteres de sus pueblos cuando se graduaron del PROEIB Andes.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Pero esta diferencia entre la realidad académica amazónica y andina no explica por qué en Ecuador y en Perú hay tantos hombres. En ambos países, debemos referirnos a la situación laboral de los participantes, casi todos funcionarios del magisterio que reciben licencia para permanecer en Cochabamba más de dos años. Si recordamos que las únicas dos mujeres ecuatorianas fueron solteras, la escasez de mujeres de este país se podría deber a su situación familiar y el rol de madres que deben asumir.

Condicionamientos similares se podrían establecer para los participantes peruanos. Las mujeres que accedieron al PROEIB Andes, todas andinas, fueron en su mayoría, solteras o con hijos mayores, apenas dos o tres trajeron a sus hijos pequeños.

Respecto a los participantes bolivianos, hay un único estudiante amazónico; hay una tímida participación guaraní de una mujer y un hombre, y prevalecen también los hombres, aunque en menor medida que para la participación peruana.

La mayoría femenina de participantes chilenos se explica por la beca del Ministerio de Educación de Chile que incluyó un apoyo familiar para las madres de manera que pudieran permanecer en Cochabamba con sus hijos.

Beneficios de la beca influyen de manera notoria en el acceso de mujeres, dadas las facilidades económicas para mantener a los hijos en el lugar de estudio, así como también de algunos hombres: la Fundación Ford ofrece una asignación familiar que permite a hombres a traer familia (5 casos).

Sobre la participación indígena en el PROEIB Andes, se puede decir que los participantes fueron en muy alto porcentaje hablantes de lengua indígena como primera lengua (cuadro 2). A estudiantes chilenos y argentinos se debe que el porcentaje de hablantes de lenguas indígenas en algunas promociones no alcance 100%.

Cuadro 2 Dominio lengua indígena	
Promoción	**Porcentaje***
1ª.	86
2ª.	85
3ª.	100
4ª.	93
5ª.	81
6ª.	96
Promedio	89

*Respecto al total de participantes por promoción. / Fuente: Elaboración propia

Independientemente de los diversos procesos de gestión lingüística de los pueblos a los cuales pertenecen los estudiantes y a las variadas experiencias de fortalecimiento, revitalización o recuperación lingüística en las que podrían haber estado involucrados en sus países de origen, podemos afirmar que la mayoría de los alumnos se sitúa en la última generación socializada en lengua indígena. La lengua de familia de los participantes no es, a excepción de dos o tres casos, otra que el castellano. Si los hijos son bilingües, es por el medio social bilingüe, como en el caso de estudiantes ecuatorianos. Sin embargo, hay un consenso sobre la necesidad de recuperación emblemática y pedagógica de la lengua indígena en la escuela. La lengua de reproducción cultural se traslada de la familia al sistema formal de educación para volverse lengua de estudio, objeto de estudio y de desarrollo. También se recupera en este movimiento la demanda social de acercar la escuela a la comunidad, es decir, de recuperar la funcionalidad de la lengua indígena y lograr su "revalorización". Nadie cuestiona la educación intercultural bilingüe, más bien, todos apuestan a su efectividad. La responsabilidad individual de mantener la lengua a través de las generaciones cede, en consecuencia, a una demanda explícita hacia el Estado de quien se espera el cumplimiento de su más grande misión en los tiempos de reformas, la educación respetuosa de la diversidad.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Entre los estudiantes que no adquirieron la lengua indígena, se percibe la actitud de victimización por el despojo histórico de la lengua y la cultura. Como ejemplo, podemos mencionar a un estudiante chileno cuyos padres —quechua hablantes— emigraron de Bolivia al norte de Chile. Solamente los hermanos mayores criados en Bolivia son bilingües, los demás crecieron en Chile en un ambiente castellano, como efecto de la chilenización: "la sociedad envolvente, su educación y sus estructuras sociales obligaban a mi familia a priorizar el español como lengua de uso social" (trabajo de autobiografía).

A partir del taller de autobiografía de la fase de propedéutico, en el cual se recuperan las historias individuales de educación, lengua y cultura, en el taller del área de lenguaje tratamos de reflexionar sobre el significado afectivo de la lengua y su uso en la historia personal. En el área de lenguaje hubo momentos de real catarsis en clase cuando una estudiante mapuche relató que su abuela se autoimpuso mutismo poco antes de morir reclamando volver de Santiago a su comunidad mapuche para "morir junto a su lengua". O el caso de una estudiante aimara hablante que, excluyendo el aimara de su hogar, quiere proteger a sus hijos de la discriminación a la que ella se sintió expuesta, mientras busca elaborar en la tesis un programa de educación bilingüe para el nivel primario con expertos lingüísticos de la comunidad. Asimismo, se generó una discusión que polarizó a los estudiantes, cuando una de ellas defendió vehementemente la determinación de sus padres de no transmitirle la lengua, sin embargo, a la par, externó la duda de qué hacer al respecto con su hijo.

Desde otra actividad lectiva, el taller de lengua indígena que implica la visita de expertos lingüísticos de cada una de las lenguas representadas durante dos semanas por semestre, también hay oportunidad de revelar este proceso de desplazamiento del significado primario de la lengua con la consiguiente percepción de "responsabilidad de otros" sobre la lengua. En el espacio destinado a la práctica, fortalecimiento y desarrollo de la lengua indígena a nivel oral y escrito como medida de intervención tanto en cuanto al estatus de la lengua (uso en ámbito y fines académicos) como al corpus (creación de vocabulario y estilo apropiado para tal fin), surgieron demandas de enseñanza formal. Sobre todo, hablantes de la lengua indígena

mayoritaria en Bolivia, el quechua, pedían clases de esta lengua para saber cómo se la habla y escribe correctamente. Se apuesta a la normatividad, que se antepone a la funcionalidad; la "enseñanza" de la propia lengua al recurso de la creatividad del hablante; la preferencia por el trabajo de traducción de textos académicos a la lengua indígena, antes que la experimentación de nuevos géneros escritos. No es suficiente el tiempo de la maestría para revertir esta percepción y pasar al uso y disfrute de la lengua en nuevos espacios y nuevas funciones. Propuestas de expansión de la lengua terminan reduciéndose a géneros discursivos tradicionales de poesía, cuentos, radionovelas y teatro popular, habiendo solamente una estudiante de la cuarta maestría incursionado en la difícil tarea de escribir la tesis en quechua, sin que haya logrado concluirla.

En un sondeo de una estudiante de la sexta maestría sobre el uso de las lenguas indígenas en el PROEIB Andes, Gutiérrez (2009) puntualiza: "En aulas se escucha discursos reflexivos sobre la lengua, que es buena, que identifica al hablante con su cultura. Cada uno tiene la conciencia de que sí se debe poner en práctica la lengua propia de la cultura. Sin embargo, todo queda en un plano discursivo, no hay cuándo se hable la lengua".

Indagando sobre la razón de esta ausencia, la autora encuentra respuestas como:

> Yo sí lo hablo, pero en mi ayllu, en mi casa con mi familia normal, aquí en la academia no hay espacio, termina siendo discursivo y no está ligado a la vida, se puede fácilmente erosionar.
>
> Aquí no hablo porque sé que estoy en otro contexto. En mi comunidad, en mi casa, cien por ciento guaraní.
>
> Si lo hablamos aquí se ve más como chiste, no necesito hablar el aimara porque todos hablan el castellano, porque el contexto lo determina así.
>
> Aquí se siente raro, cuando se habla guaraní se siente a la naturaleza, o sea falta el río, los chicos, la naturaleza, el idioma guaraní no se hace solo, se hace con la naturaleza.
>
> No hablo porque tengo debilidad en el aimara.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

> En el campo sí, en la academia es muy difícil de abordar la lengua indígena… Hablamos algunas cositas, aquí más estamos abocados a los textos.
>
> Aquí en PROEIB hablar la lengua es más de exhibición, quien tiene más oratoria, más análisis; no lo veo como una necesidad, como algo que se requiera; este espacio debiera propiciar esto, pero no se siente.
>
> Solo en el área de lengua indígena; creo que ahí nomás nos sentimos indígenas. Tiene que haber una exigencia de arriba, que te obliguen para que hables, eso creo que necesitamos, así como hacen con el castellano. La lengua está más en bromas, de ahí no pasa a cosas académicas.
>
> No hablamos porque no hay convicción; no ponemos voluntad a pesar de saberlo.

Encontramos una especie de barrera de modernidad o academicidad en el uso de las lenguas originarias en el espacio aúlico. Por más explícito que sea el propósito de estudiantes y del prograsma de valorizarlas, se reproduce la diglosia en el PROEIB Andes, como también la convicción de que la lengua indígena tiene un referente emblemático que le da sentido y razón de uso y ése es la ruralidad (Sichra 2005). Concluye la autora del ensayo mencionado:

> Tal vez los compañeros tengan razón al decir que no es éste el contexto, la lengua está en relación a la naturaleza y aquí en la urbanidad castellano, las cosas están relacionadas con castellano. Ya que al hacer práctica lingüística, hablando en un lugar donde no la comprenden otros, estarían forzando a la lengua, imponiéndola ante los demás. (Gutiérrez, 2009)

En definitiva, las lenguas originarias están relegadas.

Comúnmente se establece que estudiantes indígenas tienen no sólo dificultades de acceso a la educación superior, si no, sobre todo, problemas de permanencia y de titulación. El PROEIB Andes ha implementado varias estrategias curriculares para superar esta situación, como tutorías grupales, trabajo cooperativo en talleres, consideración de ritmos individuales de aprendizaje en los plazos de entrega de trabajos, apoyo en herramientas académicas como

redacción, computación, lectura comprensiva de inglés, asesorías de tesis individualizadas, apoyo económico puntual para mujeres con hijos, apoyo en la gestión de escolarización de los hijos, etc. Veamos la relación de participantes por promociones y género.

Cuadro 3
Participación 1998 – 2009 en las maestrías por promociones y género

Promoción y años	Postulación	Aceptación	Ingreso		Permanencia		Graduación	
			Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1a. 98- 01	113	55	51		50	98	44	88
H			30	59	30	60	26	86*
M			21	41	20	40	18	90**
2a. 01- 03	161	60	28		26	93	24	92
H			18	64	17	65	16	94*
M			10	36	9	35	8	89**
3a. 01- 03			17		16	94	13	81
H			9	53	9	56	7	78*
M			8	47	7	44	6	86**
4a. 03- 06	129	44	41		40	96	34	85
H			27	66	26	65	22	85*
M			14	34	14	35	12	86**
5a. 06- 08	111	27	27		26	96	6	23
H			15	55	14	54	3	21*
M			12	45	12	46	3	25**
Subtotal			164		158	96	121	76.5
H			96	58.5	93	59	71	76*
M			68	41.4	65	41	50	77**
6ta. 08-10	108	29	27		26	96		
H			14	52	13	50		
M			13	48	13	50		
Total	622	215	191		184	96		
H			110		106	58		
M			81		78	42		

*Porcentaje respecto al total de hombres que permanecen.
**Porcentaje total de mujeres que permanecen.
Fuente: Elaboración propia.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

En una lectura horizontal por promoción, destacamos un proceso de discriminación positiva de mujeres al momento de la selección por el cual ingresan entre 40 y 50% de mujeres, siendo su porcentaje de postulación de apenas 30%. Resalta la altísima tasa de permanencia y graduación de todos, hombres y mujeres. Podemos afirmar que la perspectiva de género en el PROEIB Andes es de superación de desigualdades ("entran desiguales, salen iguales").

En la quinta promoción, que solamente permanece cuatro semestres, aún no ha cerrado el proceso de graduación. El descenso abrupto en esta promoción puede deberse a que no se ha hecho suficiente labor de "perseguimiento" de los egresados, que es un modo de lograr la meta de graduación. Los cuadritos marcados con rojo son cifras provisionales, ya que la sexta promoción recién está concluyendo la mitad del pensum programado.

Respecto a las líneas de acción de investigación y gestión del conocimiento, se han publicado 63 obras en editoriales nacionales bolivianas y también internacionales. De esta manera se difunden, por medio de la editorial Plural, las mejores 32 tesis (la mejor tesis de cada país a lo largo de cuatro promociones) y mediante diversas editoriales —incluso Morata, de Madrid— 31 textos de consulta, monografías, publicaciones de seminarios, etc.; seis cuadernos de investigación dan cuenta de los productos de las líneas de investigación de los docentes. Además, se propició la publicación de cuatro números de la revista de los estudiantes del PROEIB Andes Qinasay.

La biblioteca del PROEIB Andes, la más especializada en EIB en la región, cuenta con 12 mil volúmenes aproximadamente, base de datos en línea y biblioteca virtual en línea.

La cooperación en red se ha plasmado en múltiples eventos, seminarios, congresos y encuentros organizados con otras instituciones (UNICEF, UNESCO, InWent, Cooperación Finlandesa, AECI, Cooperación Belga, Fundación Ford) y con el concurso y participación de las universidades de la Red. Las organizaciones indígenas involucradas en el PROEIB Andes, por su parte, han tenido varios encuentros en distintos países para conocer e intercambiar experiencias de gestión educativa y proyectos de educación propios.

Nos referiremos ahora a algunas limitaciones y obstáculos. Superar las exigencias de doce años de educación escolar y cinco años de educación superior ha significado para los estudiantes adaptarse a un sistema educativo altamente traumatizante, aculturizante y homogeneizador. El interés por la maestría de parte de los candidatos supone un cuestionamiento de la realidad educativa propia y un marcado afán de posicionarse como grupo. Se trata de superar la discriminación histórica vivida en su paso por el sistema educativo que les permitió llegar hasta la educación superior y el postgrado. En el caso de las mujeres, éstas han pasado por la doble discriminación, ser mujer e indígena.

El PROEIB Andes fue creado específicamente para atender a estudiantes indígenas en función de su misión. La selección de los estudiantes, la gestión de recursos, los requisitos de ingreso fueron establecidos para cumplir con el propósito. Hay todo un proceso participativo de organizaciones indígenas a la hora de planificar, revisar y aceptar el currículo.

Sin embargo, aunque todos coinciden en que la diversidad cultural y lingüística representa un recurso, no hay coincidencia a la hora de aceptar la incorporación de las diferencias en el trabajo académico. ¿Cómo aceptar rasgos de oralidad en la tradición escritural académica? ¿Son válidos los conocimientos transmitidos de generación en generación y conocimientos adquiridos en el "libro de la vida" como fuentes teóricas y como datos de investigación? ¿Cómo juzgar una argumentación circular con recursos retóricos de convencimiento en un trabajo escrito que supone el desarrollo linear de un argumento lógico-formal sin redundancias ni repeticiones? ¿Es necesaria la explicitación o basta la inferencia y la ambigüedad textual a partir de hechos e información compartidos por autor y lector? ¿Qué valor se le asigna a la habilidad metafórica y de desarrollo con un lenguaje poético frente al ejercicio de definición, análisis y síntesis? ¿El silencio en aula se condice con una participación activa o implica retraimiento y desinterés? ¿Aprendizaje integral en un ambiente que favorece el aspecto cognitivo intelectual y descuida el emotivo artístico? ¿Corregir textos en cuanto a estilo, forma, contenido de acuerdo con un molde académico o solamente velar por la ortogra-

fía y sintaxis correctas en aras de su legibilidad?

> Todas estas preguntas no se resuelven ni fácil ni rápidamente, de una vez por todas, aunque nos asista —como académicos occidentales— la mejor de las intenciones y la firme determinación de "multiversalizar" el conocimiento, la epistemología, la enseñanza, superando una visión "universal" de la educación superior en contextos interculturales. De forma recurrente, nos toca analizarlas en cada promoción y resolver caso por caso las dudas y modos de proceder. Optar por una respuesta en la tradición de la academia implica homogeneizar y desproveer al individuo de su capacidad creativa, impidiendo su empoderamiento a partir de los recursos culturales propios los cuales, antes de ser corregidos o descalificados, deberían ser desarrollados y nutridos como una opción propia. También reduce el acto de interpelación que la academia justamente tendría que propiciar.

M.E.García (2008) descubre en su evaluación de impacto una paradoja: El PROEIB Andes es un *programa suficientemente occidental, a la vez de ser un programa suficientemente no-occidental*. Visto desde el lado opuesto, esta paradoja implica la crítica de ambos lados: para los indígenas estudiantes, es demasiado occidental ("PROEIB Andes domestica el pensamiento indígena, desindianiza"; deseo de epistemologías propias; "Interculturalidad se estudia pero no se practica") y para la Universidad y sus funcionarios es demasiado indígena ("Para ser intercultural debería propiciar que se olviden de los 500 años y dejen atrás los resentimientos históricos", deseo de asimilación y "convivencia", normas administrativas occidentales). Es comprensible que se generen reacciones en la universidad si pensamos que se trata de un programa de posgrado exclusivamente reservado a indígenas cuando tradicionalmente este grado de educación superior está reservado a la élite o a profesionales debido, ante todo, a sus altos costos no cubiertos por el Estado.

Otra faceta de esta paradoja se expresa en el capital cultural asignado al PROEIB Andes por parte de los estudiantes. García (2008) recoge de sus entrevistados la idea de que el título de magíster es una etiqueta valiosa en la movilidad económica y social. Se trata de un *capital cultural institucional* reconocido por un campo de

actores. ("Encarar trabajos occidentales y hacerlos nuestros"). El programa sería de interés, por lo tanto, por las gratificaciones sociales que ofrece el ser magíster. Por otro lado, también se evidencia el *capital cultural incorporado* que es internalizado por los sujetos. Aquí "ser mejor aimara", fortalecer la autoimagen, el orgullo étnico, tener conciencia y conocimiento de la diversidad son los valores que se obtienen. El taller de autobiografía es el más mencionado por los estudiantes como espacio para empezar a reconocer críticamente la identidad "negada".

Significado de la experiencia formativa para las comunidades y evidencias del impacto del Proeib Andes en el desarrollo regional

Quisiéramos referirnos al significado de la experiencia formativa para los estudiantes y las evidencias del impacto del programa en el desarrollo regional de la EIB.

El mayor significado formativo es la *vivencia de la diversidad en la interacción cotidiana y académica* entre estudiantes de nueve o más pueblos indígenas de la región. Se genera muy pronto un entendimiento amplio y profundo de la problemática indígena que trasciende las fronteras. "El tener que convivir con compañeros de otras culturas me ayudó a abrirme a una visión más latinoamericana. Es un espacio lindo, apasionante, donde se va confrontando con otros. Es vivir en pequeñito la sociedad. Es entrenarse para la realidad" (graduado del programa en García, 2008:19).

El énfasis en la investigación empírica durante la formación académica es otro aspecto que deja profundas huellas en los participantes. Confrontar la teoría con la práctica, los presupuestos y prejuicios con la realidad, superar la clásica postura de saber y enseñar (en el caso de los docentes y maestros) en pos de observar, descubrir y aprender y, finalmente, asumir el rol de investigador indígena en su propia comunidad provoca en los estudiantes grandes descubrimientos, tanto de lo que los rodea como de quiénes son. El primer trabajo de campo de los estudiantes se realiza en Bolivia, e implica desplazamiento a lugares desconocidos, en lo posible, a

regiones desconocidas como las tierras bajas y el oriente bolivianos. El desplazamiento con fines de trabajo de campo de mapuches, quechuas y aimaras a la Amazonía boliviana; moxeño, chayahuita, awajunes (todos amazónicos) al altiplano; nasa, cofán y wayuu a la cordillera boliviana, generaron una sensación de *somos tan distintos pero somos tan iguales*, en la cual se reconoce una pancultura indígena más allá de las barreras que lenguas, historias, economías y sociedades distintas podrían generar (Sichra, 2008). Elementos culturales, religiosos, míticos, espirituales prevalecen como comunes a tantos pueblos tan desperdigados a lo largo del continente

Las publicaciones de las mejores tesis del PROEIB Andes han significado para los estudiantes una ventana o caja de resonancia a la región. Son muy escasas las oportunidades de difusión de un trabajo académico, más aún de nivel de maestría realizada por profesionales indígenas. Por otro lado, la difusión de investigaciones que dejan atrás la concentración en la bibliografía para aventurarse a escudriñar la realidad con trabajos de campo es un valor en sí que impacta en instituciones, universidades y ministerios. En la primera promoción, las tesis fueron presentadas por sus autores en sus respectivos países en audiencias que congregaban la academia, el ministerio y organizaciones indígenas.

El compromiso con las comunidades indígenas o con lo indígena en general que se enfatiza durante el proceso de selección no ha sido, hasta ahora, estudiado en la dimensión de impacto o significado del PROEIB Andes en las comunidades. Sin embargo, contamos con voces de los estudiantes mismos al respecto. "El PROEIB Andes es como un peldaño para que los pueblos indígenas tengamos incidencia a nivel local, nacional e internacional" comentó un estudiante en García (2008:16). Concluye esta investigadora:

> Los egresados notaban claros vínculos entre sus vidas profesionales y políticas, entre el trabajo que ahora podían hacer (gracias al PROEIB Andes) y las contribuciones que este trabajo proporcionaba a sus comunidades y a pueblos indígenas en general. El conocimiento que los alumnos adquirieron en el PROEIB Andes estaba claramente ligado a los compromisos profundos que tenían los estudiantes con sus respectivas familias, comunidades e identidades,

> y a una decisión para trabajar por el mejoramiento de las comunidades indígenas en sus propios países. (*op.cit.*:18)

De varias maneras explícitas y sistemáticas, instaladas en la oferta curricular, el PROEIB Andes "ofrece una oportunidad de acumular el capital cultural que las personas indígenas podrían usar para mejorar navegar redes de desarrollo nacionales e internacionales y simultáneamente adquirir conocimiento cultural que ellos calificaban como parte de su visión mundial" (*op. cit.*:11).

En cuanto a las evidencias del impacto en el desarrollo regional, en su tesis de doctorado sobre el PROEIB Andes y su impacto en Bolivia, Chile y Perú, Solange Taylor (2005) justamente refiere al valor de las redes en las cuales se insertan los graduados. Afirma la autora (*op. cit.:* viii) que:

> PROEIB Andes ha tenido una enorme influencia en Bolivia, no tanto así en el Perú y Chile. No obstante, al promover estas redes nacionales y regionales, PROEIB Andes fortalece el amplio nivel de participación y cooperación que requieren los principales actores de la educación intercultural y bilingüe, una estrategia esencial para que en algún momento la EIB se convierta en una política estatal profundamente enraizada.

Para concluir con este punto, queremos mostrar un cuadro de distribución laboral de los egresados.

Cuadro 4
Distribución de graduados y egresados por países 1ª. a 5ª. maestría (2000 – 2008)

Espacios laborales	Argentina	Bolivia	Colombia	Chile	Ecuador	Perú	México	Total
Ministerios, direcciones	1	9	2	2	4	10		28
Universidades, institutos pedagógicos, normales		29	1	3	1	4		38
Escuelas y colegios	1	18	2	2	4	13	1	41

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Cuadro 4
Distribución de graduados y egresados por países 1ª. a 5ª. maestría (2000 – 2008)

Espacios laborales	Argentina	Bolivia	Colombia	Chile	Ecuador	Perú	México	Total
Organizaciones indígenas / ong / proyectos de desarrollo		15	3	3	2	4	2	29
Otras actividades (doctorados, independientes; otros, como migración)		6	1	7	1	7		22
Total	2	77	9	17	12	38	3	158

Fuente: PROEIB Andes

Resalta la afluencia en instituciones educativas tanto de nivel primario, secundario como de educación superior y formación docente. Puestos técnicos, de dirección y hasta de segundas autoridades en ministerios figuran en segundo lugar, sobre todo para el caso de Bolivia, junto con la inserción en organizaciones e instituciones privadas. En menor medida, (y tal como se deseaba!), los egresados y graduados del PROEIB Andes son consultores independientes o siguen estudios de doctorado. Hasta donde sabemos, solamente dos ex estudiantes se vieron en la necesidad o vieron la conveniencia de emigrar a España.

Finalmente, debemos particularizar las evidencias de impacto de género del PROEIB Andes, mencionando entre las graduadas a dos candidatas al parlamento (una aimara en Perú y una quechua en Bolivia), a la primera directora provincial de educación intercultural bilingüe (kichwa en Ecuador), a una directora de educación y posteriormente rectora de universidad indígena (guaraní en Bolivia) y a una directora de un museo regional indígena en Cañete (Chile).

Retos y perspectivas a futuro

Un primer reto del Proeib Andes es conservar la perspectiva regional de red siendo ahora un programa de una universidad boliviana.

El Proeib Andes nació como una iniciativa de ruptura con el relativo aislamiento y avance en un clima de colaboración y ayuda mutua mediante el intercambio de experiencias y al enriquecimiento recíproco. La incomunicación de programas provoca que no se aprenda del otro y se repitan errores ya superados por otros. El desafío de un programa que apostaba a la red una vez que se ha incorporado a la Universidad Pública es mantener y nutrir la red virtualmente y, eventualmente, en tiempo y espacio real. El mayor aprendizaje de los estudiantes se genera en la convivencia con compañeros de diversas culturas, lenguas, orígenes, es de este manera que la "diversidad como riqueza" cobra su sentido y se vuelve realidad. La interculturalidad e internacionalidad en el Proeib Andes deberán mantenerse si se apuesta al espíritu regional, con el consiguiente desafío de lograr los recursos necesarios para las becas así como para los intercambios con las universidades y organizaciones indígenas.

El segundo reto es mantener el espíritu innovador académico a pesar de las normas burocráticas que rigen con cada vez mayor fuerza en la universidad y ahogan la sola idea de interculturalizar la educación superior.

En los inicios del programa, ya se diagnosticó que el nuevo escenario de presencia y participación de organizaciones indígenas y de indígenas en el ámbito político y social en la región obligó al sistema universitario, y particularmente a las escuelas y facultades de educación, tanto de pre como de postgrado, a organizar programas de formación docente para la educación indígena y de investigación sobre asuntos indígenas relacionados directamente con el quehacer educativo. Se dejó en claro entonces que esta "urgencia" no necesariamente significaba que las Universidades se encuentren académicamente listas para ello. Añadimos a esta reflexión que hasta el día de hoy tampoco están preparadas y predispuestas para su interculturalización. La Universidad Pública avanzó en la concepción de incluir a los indígenas, de facilitar su ingreso, de propiciar o aceptar programas

que faciliten la permanencia y el desempeño de los estudiantes hasta hace poco excluidos o desconocidos. Sin embargo, no ha dado pasos para dejarse permear y cambiar ella misma, volverse intercultural en el sentido de modificar su racionalidad académica y su pesada burocracia que —dan ganas de decir— justifican su existencia.

Expertos indígenas, sin título académico, con suficientes méritos de sabios lingüísticos, culturales, espirituales y reconocida trayectoria política, no pueden ser considerados a la hora de su contratación como docentes de módulos o talleres específicos porque no presentan el requisito de título universitario.

Un currículo que incluya diversos espacios de formación con desplazamientos y distintos momentos y lugares de seguimiento académico durante los trabajos de campo sólo es aceptado en tanto no interfiera con las normas burocráticas de ocho horas de dedicación docente y no genere demandas de afectación de presupuesto y pagos. Herramientas contables y presupuestarias impiden concebir la gestión pedagógica con criterios distintos a los preestablecidos.

Tener autonomía de gestión y no ser contaminado por la pesada burocracia universitaria así como de su racionalidad de institución que alberga a funcionarios públicos pagados y fiscalizados sobre la base de un trabajo de ocho horas diarias de oficina que no estimula a que se produzcan investigaciones y publicaciones, hayan tesis defendidas y promociones exitosas. Ese será el mayor reto del PROEIB Andes —de sus docentes, en este caso— para los siguientes años: que los estudiantes, sus logros y el trabajo académico convoquen con más fuerza que las demandas sectoriales para asegurarse un espacio en el nicho laboral. Un Directorio como el que existía antes de incorporarse el programa a la estructura universitaria que fiscalice, dé línea y ante el cual se tenga que responder con metas cumplidas, redes fortalecidas, investigaciones realizadas podría oxigenar y dinamizar el programa.

El tercer desafío es responder como programa académico al dinamismo de los cambios políticos-ideológicos-educativos de la región que repercuten en la noción de EIB. Generalizando nos aventuramos a decir que, al cabo de más de una década, la EIB como política estatal ha cedido terreno a una política descentralizada desprovista de

la "b" de "bilingüe", en el mejor de los casos. Como si se hubiese logrado e instalado la transformación de la educación básica hacia la EIB, actualmente la discusión apunta a la educación superior otra vez desprovista de la "b" de "bilingüe" y provista de "intercultural" o de "indígena". En Bolivia se relaciona la EIB con los gobiernos neoliberales. Ahora hay un nuevo discurso, aunque no una nueva práctica en el sentido de la EIB. Hay una nueva realidad jurídica constitucional y un nuevo discurso así como práctica de participación política de las organizaciones y pueblos indígenas, sin embargo, aún no se ha avanzado en la ejecución de la desiderata de una llamada educación descolonizadora. De hecho, hay una fuerte tendencia a la educación intercultural sin atención de lenguas indígenas, pese a su oficialización. El énfasis en el momento es el desarrollo de currículos y epistemologías propios a nivel escolar y también para la educación superior. Desde la perspectiva de los pueblos, el proceso de inclusión del indígena en la educación en base al derecho de "ser iguales" a los demás ciudadanos está dando paso a una paradigma del derecho a ser respetados como distintos, "iguales pero diferentes", "de acuerdo con nuestro propio modo de ser, con nuestra cultura e identidad" (Albó, 2009:1002). En lo político, en Bolivia esta demanda es magnificada por los diversos niveles de autonomía que la Nueva Constitución establece. Similar movimiento reivindicativo de respeto a la diferencia hay en Colombia, donde la Etnoeducación demandada en la década de los noventa por las organizaciones indígenas al Estado ya no está en la agenda indígena. Ahora se discute la creación del Sistema de Educación Indígena Propio que incluya todos los niveles formativos y no se circunscriba al ámbito de educación formal.

Si miramos a nuestro alrededor, la disposición hacia la Educación Intercultural para todos desde el Estado y la demanda de "desarrollo con identidad" se encuentran de forma paralela y también antagónica en varios países. En Ecuador, los cambios constitucionales han provocado cambios estructurales en el sistema educativo que repercuten en la EIB. También aquí se propicia el discurso de la educación intercultural. Las organizaciones indígenas, sin embargo, reclaman el derecho al "Buen Vivir". En Chile, nos aventuramos a decir, las posturas no son paralelas si no antagónicas, debido

al protagonismo indígena en el creciente conflicto territorial en la región mapuche. En Argentina, la EIB se discute sobre todo a nivel de emprendimientos de formación docente más que a nivel de educación escolar. En Perú, la EIB se ha recluido en experiencias regionales y locales, a nivel nacional la política de EIB ha perdido peso y se ha instalado en la educación rural con carácter remedial.

El PROEIB Andes podrá seguir con la misión de formar una masa crítica de profesionales e intelectuales indígenas, no obstante, deberá revisar los fundamentos, demandas y actualidad de la EIB como política y enfoque educativo.

BIBLIOGRAFÍA

Albó, Xavier, "Del indio negado al permitido y al protagónico en América Latina", en Inge Sichra (coord. y ed.), *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*, Quito, UNICEF-AECID-FUNPROEIB Andes, 2009. pp. 979-1003.

García, María Elena, "Un estudio del impacto del PROEIB Andes. Universidad de Washington", Seattle, manuscrito, 2008.

Gutiérrez, Delia, "La lengua indígena. Un discurso en PROEIB Andes. Ensayo área de lenguaje 2do. Semestre", Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, manuscrito, 2009.

Sichra, Inge, "Trascendiendo o fortaleciendo el valor emblemático del quechua: identidad de la lengua en la ciudad de Cochabamba", en S. Coronel-Molina y L. Grabner-Coronel (eds.), *Lenguas e identidades en los Andes: perspectivas ideológicas y culturales*, Quito, Abya Yala, 2005. pp. 211-250.

——, "Huellas de intraculturalidad en un ámbito intercultural de educación superior", en María Bertely, Jurg Gasché y Rossana Podestá (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito, Abya Yala y CIESAS, 2008. pp. 167-179.

Taylor, Solange Goodrich, "Planificación del lenguaje en la educación: PROEIB Andes y la consolidación de las políticas en educación bilingüe en Bolivia, Perú y Chile", tesis doctoral en Estudios en Educación (Educación Comparativa e Internacional), presentada a la Universidad de Oxford, 2005.

Sakua'ái ká'yi ta ja'ain xi'in tutu ña tu'un savi (Aprendiendo a leer y escribir en tu'un savi)

Pascuala Sánchez Hernández
UIEG[3]

Ña kixa'a tutu

Tu'un yo nda xina'a xa xiniño'oyoña ña kivi ndatu'unyo xi'in na ve'eyo', ta'ayo, na ñoo yo', xi'in ndi'i na yívi na ja'an tu'un savi sa vitin xinoño'o yo' sana'ayo sa'yayo ndi ña ndityi yiyo ñooyo tyi ya'a kivi, kuiya ta yiyo ni nandosoña'ana ta saa ndaño'o ndi ña ndityi yiyo sini na xikua'a ñoo yo'.

Ña kámani xajno ñoo yivi, ta kua'ánia ndityí tava na yívi, sava kivi ja'anna ndi va'ani kuniño'oyo katyi yiyoni ña koniñó'oyo ña katyiñoyo' xi'in ña va'a kondooyó katyi saa xandatyiño mi na komi kua'ani xu'un, tyi nda'ana yiyo ñoo yivi, ta saa xikañinina ña kondoo va'a na yívi, sa ta nakakañiniyo ña koninayo'o vasa yiyo va'aña, tyi ndinikivi xiniso'oyo ndi yiyonia ndiva'a katyi sikonina yuku xami na kuatyi ta sásanaña ñinina, na yivi naána ña kokomina kua'a xu'un xi'in ñoo yivi nda'ana, ta ñayo'o kia sativi míiyo ta ji'indaáyo ña kii inka ñoo ñaja kia nándosoyo xa'a ña ndixa ndaayávi.

Ndi'i ña xaá ké'ena kivi koniño'o ña'ayo ña ja'anyo, a ka'yiyo ndi'i ña va'a sana'ana miiyo ta a jí'indaayo ña kii inka ñoo yivi tyi yiyo ña

[3] Docente, investigadora en la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (uieg), México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

va'a dna'a ña va'a sakua'a ndi'iyo na savi.

Vijni nakakañinindo ndi va'a kixa'ayo káyiyo ta ka'anyo xi'in tutu ña tu'un savi, tyi xa kua'ani kuiya niya'a sa kundaañini ndi ya yiyo yityi ña kixá'ai ká'yi ta ja'ain tu'un míi, tyi ña ja'anyi'i kia tu'un savi, tyi ndi'iyo ja'an inka tu'un kominiyo ña ndityi ta'an ña a tyiño katyiñoyo, tyi'iyo, ndaayo ta sakuajnoyo sa'yayo, ña ndaayo ñoo yiyvi, ño'o tyi'iyo, noo kua'anyo ndikiyo savi kia yi'ini noo na ñooyo, ña tyiño sika ñiniyo ña kundaa ñiniyo ñoo yivi, ña kávi ña'a, yiyo kua'ani ña ka'yiyo.

Ndi'i ña ndityi yiyo ñoo savi ndato'on kuitiña'ana xi'in yo nda kivi vitin saa ti sana'a ña'a miiyo, sa va'ani na kixa'ayo ka'yiña'ayo, sa va'anika ta kaviña'a inka na yívi.

Sava ña ndityi sana'ayo na ve'eyo kia a tyiño ke'eyo ña kuxuyo, katyi ndi'i ña xixiyo nakakañá'ayo yuku, nda xaniyo ti yuku kuxuyo, a kua'anyo ti'inyo tiyaka ta vasa yiniño'oyo sa'an ña kova'aña kuxu ta ñaja kia vasa tavakue'eña xi'inyo, ná yiyo inka na yívi na siin kuva'a ña xixina ta najo'onni sa'an ñíina, a kixa'ana xamina yukua, xika sánana, tyi siín xika ñinina; ñaja kia ja'an xi'indo ndi na kixa'ayo ká'yiyo ña ndítyi yiyo ñooyo, a tyiño xiniyo ñoo yívi, a tyiño xika ñiniyo.

Ña yo'o kia sandi'ini ñini ñaja kia kixa'ai kayi tu'un savi ña kivi ndoo ña va'a sakua'an na yívi vaxi tan yisa katyi na yo'o ku sa'yayo, sa'ya ñaniyo' katyi saa ja'an kixa'a ñii kivi ta a koo kan a xini ña'a, ta yiyo ndi'i ña ndityi ñooyo noo ñii tutu kivi kávi ña'ana tan a yisa na kuatyi saa kakui vitin, si'a kia a ndi'ixa'a tu'unyo' xi'in di'i ña sakua'ayo tyi na sana'aña'a miíyo kuiti ndatu'un ña'ana xi'inyo'.

Introducción

La comunicación tiene un papel fundamental en las relaciones humanas, pues enriquece nuestras relaciones familiares y comunitarias, además de que es importante para satisfacer nuestras diversas necesidades. En el caso de los pueblos originarios, la comunicación oral ha permitido —de generación en generación— la transmisión de los valiosos conocimientos de cada cultura.

En este siglo XXI, en que la tecnología —favorecida por la globalización— avanza a pasos agigantados y ofrece instrumentos y medios para mejorar las condiciones de vida, mi pregunta es ¿a quiénes están dirigidos esos beneficios? Porque si bien la globalización busca mejorar la vida del ser humano, también es cierto que en nuestro país el narcotráfico ha generado una violencia desenfrenada debido a la lucha por el poder político y económico. Además de que siento que nos estamos perdiendo por copiar o imitar otros modelos de vida, y nos hemos olvidado de los grandes valores propios que existen en nuestro país gracias a la diversidad de culturas.

Con esto no quiero decir que la tecnología no sirva o que esté en contra de la tecnología, más bien podemos usarla para construir, para escribir nuestros propios conocimientos y valores y no copiar ni imitar un modelo que no es nuestro porque nosotros como los na savi tenemos nuestros propios valores.

Con base en esto hago la reflexión sobre la importancia de escribir y leer en tu'un savi, ya que como experiencia personal entendí muy tarde sobre el por qué tenemos que escribir y leer en nuestra propia lengua materna —en mi caso el tu'un savi— ya que en todos los grupos étnicos siempre contamos con conocimientos propios como son la manera de trabajar, de producir, de cuidar (a nuestros hijos, la naturaleza, la madre tierra, los lugares sagrados), de criar; etc. Asimismo, poseemos nuestra propia filosofía de ver y entender la vida, de la misma manera tenemos conocimientos y nociones lógico-matemáticos y nuestros propios valores. Es decir, tenemos tantas cosas qué escribir o describir en el tu'un savi.

Todos estos conocimientos que existen dentro del grupo de los na savi hasta hoy en día todavía son transmitidos de forma oral, método que ha sido muy efectivo, pero puede ser más duradero si lo escribimos y estos saberes pueden ser aun más provechosos si los compartimos con más gente de nuestra cultura y de otras culturas.

Por citar un ejemplo, dentro de estos conocimientos que se transmiten oralmente se encuentra nuestra dieta alimenticia; la base de esta dieta es la recolección directa en el campo, la caza y la pesca, que no necesitan utilizar muchos ingredientes en su preparación,

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

además no contienen alto grado de colesterol que daña nuestro organismo. Esta es parte de la experiencia que se nos ha transmitido de manera oral, a comparación de otros grupos que manejan otro tipo de dieta.

En la actualidad, es común escuchar que las personas padecen obesidad, o que se inclinan a la drogadicción, a la prostitución, porque se han apropiado de una filosofía diferente a la suya. Es aquí donde considero que es importante y prioritario escribir nuestros conocimientos, nuestra visión y nuestra propia filosofía que contrarreste los vicios en que han caído nuestros conciudadanos por querer imitar otra forma de vida de otros países.

Estas experiencias son las que me inquietan y me motivan a escribir mi lengua materna que es el tu'un savi para conservarla y compartir los conocimientos tan importantes con las nuevas generaciones que están en pleno desarrollo.

Ña ndiki yi'i xi'intutuyo'o kia

Na nakanini ndi'i na ta'anyo ta kixa'ana káyina ña ndityi yiyo ñoo miíyo ña tuún ja'anyo, tyi saa xíniyo yo kii na kí'yo.

Na kutakuiña ndi'i ña ndityi yo'o yiyo ka vitin ñoo yo.

Objetivo

Sensibilizar a todos mis paisanos indígenas para que empiecen a escribir los conocimientos de nuestros pueblos en su lengua materna para mantener una identidad propia.

Conservar y compartir los conocimientos valiosos que hay todavía en los pueblos originarios.

Ñoo noo sakua'ana

Ña kundivi ña ja'ain yo yiyo xa'un komi na kuatyi ja'an tu'un savi, ña xa'un ovi ñoo kuatyi, ta iin ñoo no ndavindaana, oni ki ndi sana'a ña ve'e ka'no yo'o ta saa ti ja'andi tu'un savi. Xa yiyo ovi kuiya sana'andi tu'un yo ña na kuatyi ka'an ña'a, sa na nóo nixovinína ña

kundaa ñinina ndi vitin kia va'a kixa'ayo ká'yiyo ta ka'anyo xi'in tutu ña tu'un miíyo' ñaja kia nda'yavíni no ña ñoo yo.

A tyiño kuva'aña

Ña kivi kixa'a na kuatyi ká'yina sajan ja'anna xi'in tutu, sína kixa'ai sana'aina ndasaa ki ndusu komi ña tún savi yo'o, (j, k, n, nd, ñ, p, s, t, v, x, y ts, ty) si'in ña yo'o (a, e, i, o, u)sajan nixika miína nindakato'onna kivi ña'a, kiti, yita ña ká'yina xiín ñi ñi ndusu yo'o, sondi'i kixa'andi sanakuta'andiña ña kivi ja'anna xi'in ndi'i ña ká'yina noo tutu. Na kuatyi tivanina tyi va'ani ja'anna ña ká'yina, saa na ja'an tu'un yiyo tyi kio'onyo'o ta saa na ja'an ndasaa tu'un sa'an.

Ña naji'inyo

Nixovínindi na saá kixa'andi ká'yindi ta ja'andi xi'in ña tu'un savi katyi kua'ani na kuatyi kama sakua'ana ká'yina sa ni níxikivi ja'anna xi'in tutu, kua'ani yityi ká'yiñaana ña kivi ja'anna xi'in tutu

Lugar de estudio

El estudio para aprender a escribir y leer en tu'un savi se está realizando con 19 estudiantes procedentes de 17 comunidades hablantes del tu'un savi de nueve municipios. Ya son dos años que tenemos como experiencia en trabajar con esta lengua; no ha sido tarea fácil iniciar con la escritura, además al momento de leer lo escrito por los propios jóvenes, se les complicaba mucho. Lo más importante de este trabajo es que los jóvenes se dieron cuenta de que si no empiezan por escribir esta riqueza cultural que existe en los pueblos, puede ser que un día lo pueden lamentar porque las personas que tienen la información son nuestra biblioteca viviente y si ellos fallecen hasta ahí termina esa riqueza.

Metodología

Para que los estudiantes de esta Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG), aprendieran a escribir y leer en tu'un savi, lo primero que hicimos fue investigar las grafías que de acuerdo con

la academia de ve'e tu'un savi A.C., proponen para la escritura de esta lengua que son las siguientes: j, k, n, nd, ñ, p, s, t, v, x, y ts, ty; vocales a, e, i, o, u. Posteriormente ellos investigaron palabras que se escriben con estas grafías y los ilustraron para que otras personas entendieran la escritura por medio del dibujo.

Resultados

Los primeros momentos de la escritura resultaron un poco difícil, porque los estudiantes no valoraban la lengua por la discriminación que han sufrido; además, se avergüenzan de su identidad, por eso niegan la lengua materna. Pero después de que se dieron cuenta de que las lenguas originarias son reconocidas como nacionales en nuestro país y de que estudiantes que sólo hablan español tenían interés en aprender una lengua originaria, esto los motivó a valorar la lengua. La aceptación de que tenemos una lengua originaria ha sido resultado de la sensibilización de nosotros como docentes y hablantes de una lengua originaria. Esto los ayudó mucho para que se decidieran a empezar a escribir la lengua tu'un savi; ahora hasta en las exposiciones la utilizan, tanto escrita como oral, y realizan obras de teatro en su propia lengua. Han recolectado cuentos, leyendas, mitos, recetas, que están en forma oral y empiezan a escribirlas en su lengua con una traducción al español.

Sakua'ái ká'yi ta ja'ain xi'in tutu ña tu'un savi

Koona nisana'a yi'i ña kivi sakua'ai ká'yi tu'un savi kuiti ndixi si'ni ndi kivi sana'ai inka na yivi ña ndityi yiyo nooyo', na katyiyo, na kixa'ayo ká'yiyó ña basa yoso noo tutu, ta ñayo'o kia ja'ai xi'indo:

Ña sí'na, kia kundaa va'a ñiniyo ndi komiyo yityi ña atyiño koniyo ká'yiyo' sajan kixa'ayo' ká'yiyo ndi'i ña sana'an na ñoo yo, a tyiño xikañinina, a tyiño kuva'a ña xixina. Tyi ndi ñooyo komi ña ndityi va'ani sana'ayo' inka na yívi.

Yityi ovi, ndi'i ña sana'a ñooyo viví'i nakañiniyoña ña kivi ká'yiyoña katyi vasa xiniyó ká'yiyo katyi siín yityi taxia ña ndatu'un kuitiyoña tyi ña kundaa ñinina sana'a nda'ayo noo na, a nakuaniní'niyo noo

na, sa ña ká'yiyo inka kia, ñaja kia ja'ain xi'indo ndi nakakava'a ni ñini ta kixa'ayo' ká'yiyo tu'un miiyo ndi'i ña ndityi yiyo ñooyo.

Yityi oni, nandikiyo tu'un ña kundaa ñini ndi'i na yivi ka'an tu'un savi a ndatan xikañini na ñooyo, a sakíviyó tu'un sa'am, koto nakia tu'un yo'o a ja'anna ve'é ño'o, ta vitin ka'anna saa xi'in ve'e no ño'o na'na ja'año'ona sa ta naja'anyo na na'anka kixaá na sa'an ndi xií xitayó xaka'anna ño'ona ño'ó, savi, yooó, ñó'o ñajakia nani ve'e ño'o saá.

Yityi komi, ta xa kixa'ayo ká'yiyo tu'unyo saa kia nani'iyo ñii nondini tyi yiyo sava ña'a koo kiviña ña tu'un yo, ta yo'o kia ndikiyo kiviña sa kotondaayo a tyiño yiyoa ta saa ka'anyo xia'an na ki no sondi'i keé ña ká'yiyo ta ka'anyo xi'in ña ndee noá.

Yityi u'un, ña tu'un savi yo'o yiyo kua'ani tu'un ña va'a kama ká'yiyoña sa yiyo ti tu'un ta voviní ká'yiyoña ta saá ti ña ja'an ña'ayo tyi saa yiyo tu'unsavi yo'o tyi kua'a ndusu komia ta nandikiyo yikia va'a nakoni na ka'an xi'in tutu yo'o ña tu'un savi.

Ña sondi'i, vasa ni'iyo yityi ña ja'an xi'inyo a tyiño ká'yiyoña ña kmaniyo'o kia kixa'ayo ká'yiyo ta ká'yiyo ndatan kea siniyo'o sa ndasava'ayoa, sa kundaa ñinindo ndi sivi ña vasa vóví kia ká'yiyo tu'un savi yo'o katyi koó na taxi yityi nada'ayó a tyiño ká'yiyo ña kua'ani kuiya sakua'ayo ña xindato'onna kuitina xi'inyo, sa vitin kixa'a va'ayo ká'yiyoña.

Tyi na kixa'ai ká'yi tu'un savi katyiñoi ndusu ña tu'un sa'an ña sana'ana yi'i na nikivi ve'e no sakuana ka'anna xi'in tutu ña tu'un sa'an, ta ndusu tu'un yo'o kuiti sa'ya'aiña ña tu'un savi sa kia ndia ñii yityi ña kixa'ai ká'yi tu'un savi, sondi'i kundaa ñini ndi yiyo siín ndusu tu'un miíyo na ki ñayo'o "nd" ña ká'yiyo nduxu a ña ja'anyo' xi'in ndaya, xi inka ña yo'o "ts" ña ká'yiyo' tsuma.

Este es uno de los congresos más recientes que realizan los de la Academia Ve'e Tu'un Savi, que tuvo efecto en San Miguel el Grande, Tlaxiaco, Oaxaca, en julio de 2009.

Aprendiendo a leer y escribir en Tu'un savi

Para escribir el tu'un savi, no tuve una formación específica, sólo me

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

inquietó y me motivé bajo el interés de compartir los conocimientos de mi cultura que considero importantes y necesarios como para divulgarlos y conservarlos; es decir, empezar a escribir lo que no está escrito, para lo cual sugiero los siguientes pasos:

Lo primero, estar convencidos de la razón o la importancia de porqué escribir y luego descubrir qué escribir (un cuento, una receta alimenticia, nuestra visión filosófica). Porque cada uno de los tu'un savi tenemos algún conocimiento valioso para compartir con otros.

Segundo, necesitamos aprender a ordenar las ideas, lo que sabemos y queremos escribir, porque no hemos tenido ese hábito, pues dentro de la oralidad las acciones son muy distintas; manejamos gestos, tonos, ademanes y movimientos corporales; en la escritura es diferente, necesitamos empezar a ejercitar el ordenamiento de nuestras ideas y conocimientos aún en nuestra propia lengua.

Tercero, analizar los términos o las palabras que usamos, deben ser términos auténticos del tu'un savi, ya que muchas veces utilizamos muchos préstamos del español, por ejemplo, *ve'e ñu'u*. Si analizamos esta palabra literalmente significa la *casa del sol* que en español hace referencia a la iglesia y si nos remontamos a la historia, la religión católica fue impuesta a los indígenas; la creencia de ellos era adorar al dios del sol, de la lluvia, de la tierra y a eso hace referencia esa palabra *ve'e ñu'u*.

Cuarto, dentro de la escritura de la lengua tu'un savi, nos vamos a encontrar con la necesidad de escribir nombres de las cosas actuales que dentro del repertorio del tu'un savi no existe; en esos casos debemos asignarle un nombre a las cosas de acuerdo con sus características o estructura, como por ejemplo, computadora.

Quinto, en la escritura del tu'un savi hay palabras que son fáciles o sencillas de escribir parecidas al español, pero hay otras que son difíciles de escribir y de pronunciar, más en el caso del tu'un savi que es tonal, por lo tanto debemos buscar las grafías adecuadas para escribir una palabra u otra que se pronuncia de acuerdo con el tono del tu'un savi.

Por último, no hay otro método para la escritura del tu'un savi,

más que empezar a escribir y escribir bajo ensayo y error. Desde luego, escribir el tu'un savi es un reto muy grande porque no hay un modelo acabado ya que, como hemos dicho más arriba, los conocimientos han sido transmitidos de forma oral, por eso apenas estamos empezando a escribir.

Cuando empecé a escribir el tu'un savi fue mediante el uso del alfabeto del español que aprendí en educación primaria; sólo fui adaptándolo al sonido del tu'un savi que me sirvió de guía. Posteriormente, me di cuenta de que había grafías compuestas en el sonido del tu'un savi, como por ejemplo la *nd* para escribir nduxi (gallina), ndayá (durazno), tsuma (cola), etcétera.

Ña sondí'i

Tu'un ña ja'an na savi kia ndaayá'vini noo na yo'o ñaja kia va'a kixa'ayo'o ká'yiyo tu'un yo'o ña kivi kooña no tutu ndi'i ña ndityi yiyo ñooyo' xi'in ndi'i ña va'a xi sana'a xii xínayo xina'a ta vi'ni jua'an ndí'ixa'aña ta saa ti na komi ndi'i ña ndityiyo'o ta ni ká'yiña'ayo, ta nayo'o kivina ta saa kia ndi'i xa'a va'áña tyi xi'inyo ká'yiyoña.

Nda na sa'yayo xa nandosona xa'a tu'un ja'anna ña va'a sakua'ana ve'ena ta vi'ni xinindaana ña kii inka ñoo

Conclusión

Para los que somos na savi es muy importante empezar a escribir nuestra lengua tu'un savi para conservar y compartir nuestros conocimientos con las generaciones futuras, pues los conocimientos y valores de nuestros antepasados se han ido perdiendo porque; las personas que saben y se mueren, al no escribir su conocimiento son como una biblioteca que estamos perdiendo y lo vamos a seguir perdiendo si no empezamos por escribirlos.

Como también podemos ver que nuestros hijos poco a poco se han ido olvidando de los valores propios y se han apropiado de otros valores que no lo han hecho de forma adecuada porque nada más copian o imitan las cosas malas de otras culturas, como el vandalismo, la drogadicción, la prostitución, el uso de palabras obscenas,

la pérdida del hábito del trabajo y el cuidado de las cosas y de la naturaleza. Por eso urge empezar a escribir lo que sabemos.

Fuentes consultadas

Ve'e tu'un savi "Academia de la lengua mixteca", *Bases para la escritura del tu'un savi*, Oaxaca, México, 2007.

Casiano Franco y Vicente Paulino, *Diccionario básico de la lengua mixteca*, Guerrero, México, 2008.

——— *Tu'un xa'ndachiñu*, Guerrero, México, 2009.

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, *Relatos mixtecos, sa'an ñuu savi*, México, 2007.

Millán, Saul, "La etnología: una interpretación de la cultura", en La cultura, en: *Antropología ¿y eso qué es? Diario de Campo*, núm. 16, noviembre 2001, Conaculta-INAH, México, 2001.

Martínez Rescalvo, Mario O. y Jorge R. Obregón Tellez, "Los chiveros de la Montaña de Guerrero", en *La montaña de Guerrero. Economía, historia y sociedad*, Instituto Nacional Indigenista-Universidad Autónoma de Guerrero, Guerrero, México, 1991.

Ortiz Cruz, Juan de Dios, *Breve diccionario de la lengua mixteca variante dialectal de la mixteca alta*, San Miguel el Grande, Tlaxiaco, Oaxaca, México, 2007.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Actitudes y reacciones escolar y comunitaria ante los intentos de la enseñanza y uso de la lengua Mosetén en Covendo

Hilario Chi Canul, Universidad Mayor de San Simón
Proeib Andes, Bolivia [4]

Resumen

Boliviae ich u suutukilo'ob u k'eexel yéetel u yukinsik; u túukul yéetel mu'uk'a'ankunsik u chiikulal u kaajlilo'obe', kex yéetel ku pakta'al yéetel ku yu'uba'al bejla'ak je'ex bix junp'éel kajtal tu'ux mina'an paalitsil yéetel ki'imak u yóol tu miatsilo'ob, je'ex bix u ye'esik tu ya'abkach boonilo'ob u nook'o'ob yéetel u jejelaasil u t'aano'ob, tak tu taamil u juum le t'aano'obo' ku yu'ubk'ajal u yóotsil aawat t'aano'ob ku xu'ulul u yíik'o'ob. Te ich le t'aano'ob ku xu'ulul u yíik'o'obo' ti' yan le mostén tu kajtalil Covendo, tu'ux u kajnaalilo'obe' sáamsamal ku mu'uk'a'ankunsko'ob u juum u t'aan u x majan t'aan le moseteeno'ob yéetel tan u p'atko'ob u jach t'aan le moseteno'obo'. Yéetel e peektsilo'ob lela', yanchaj a k'atchi'itik tu yóok'ol bix kun péek u yóolo'ob le ajkanbalo'obo', le yuumtsilo'obo' yéetel le ajka'ansajjo'obo' le ken jo'op u kuxkinta'al u t'aanil le moseteno'. Te ich le meyaja' yan u ts'aabal ilbij bi'ix u péek u yóolo'ob le paalalo'ob tu yáax kaajbal xookilo', le ken jo'op u ka'ansa'alo'ob u t'ano'ob le moseteeno'. U péek u yóol le mejen paalalo'obo' ku ke'etel yéetel u péek u yóol le ajka'ansajo'obo', bey xan yéetel u péek

[4] Estudiante del Programa de Educación Intercultural y Bilingüe para los Pueblos Andinos (Proeib Andes) en la Universidad Mayor de San Simón.

u yóol u yuum le paalalo'obo'. U taamil le kaxana' ku k'uchul tak tu'ux u xak'lej ba'axten le yuumtsilo'obo' tu ch'eno'ob u ka'anko'ob u paalalo'ob u t'ano'ob le moseteeno'.

En la actualidad, en momentos de transformaciones en el pensamiento y en el fortalecimiento de la identidad de sus pueblos originarios, Bolivia se visualiza como un pueblo con más sentimientos de libertad y orgulloso de sus expresiones culturales, lo cual se puede notar en los colores de los atuendos nativos, cada vez más vivos en su uso público, y en los ecos sonoros de la diversidad de sus voces y su música, porque "sus mujeres y hombres han decidido dar el paso para dejar atrás la clandestinidad en tierra propia y ser ellos mismos: quechuas, aimaras, guaraníes, etc."[5] Pero, más allá de los sentimientos de libertad y orgullo, y de las riquezas en sus sonidos, también se escuchan ecos tristes de lenguas que agonizan entre sus hablantes, como el caso de la lengua mostén en Covendo.

Dentro de estas lenguas se encuentra el mosetén de la comunidad de Covendo en donde sus habitantes día a día fortalecen la voz prestada (castellano) de los mosetenes en cualquier rincón, mientras que la verdadera voz mosetena ya casi se encuentra en el rincón del olvido. Con estos antecedentes, fue necesario hacer el cuestionamiento sobre cuál sería la reacción de los profesores, alumnos y padres de familia ante los intentos de revitalizar la lengua mosetén. En este trabajo se analizan las actitudes observadas de los niños de primer grado ante una prueba piloto de la enseñanza de la lengua mosetén. Estas actitudes se contrastan con las actitudes de los profesores ante la enseñanza y el uso de la lengua, triangulando con las actitudes lingüísticas de los padres en los hogares covendeños. La profundidad del trabajo busca dar respuesta al porqué de la coartación de la transmisión intergeneracional.

Palabras claves: Educación primaria, lengua indígena, actitud lingüística hacia el uso de lenguas.

[5] Comentario de Gonzalo Coppa Ayllón, compañero estudiante del trabajo de campo y gran amigo quechua, de la sexta versión de la maestría en Educación Intercultural Bilingüe del Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Pueblos Andinos (PROEIB Andes), durante el desarrollo del proyecto de investigación, abril 2009.

¡Aquí ya casi nadie habla mosetén!

La comunidad de Covendo se localiza en la amazonía boliviana, está ubicada en el municipio de Palos Blancos de la provincia de Sud Yungas, en el departamento de La Paz; geográficamente limita con las siguientes regiones: al norte con San Miguel de Huachi, al sur con La asunta, al este con el Río Beni y al oeste con los departamentos de Cochabamba y Beni. Actualmente habitan 400 mosetenes, antes llamados *chunchos* de acuerdo con la historia que narraron los comunarios.

> Según, la historia que me contó mi padre, fue creado el año 1842, cuando ya llegaron los misioneros, porque más antes nosotros éramos chunchos no éramos mosetenes, chunchos era la gente más salvaje que existía. Luego llegaron los primeros misioneros franciscanos..., decía mi papá; tras recorrer varios lugares entre ellos Huachi, [...] Jime, para llegar a este sector. Llegando a este lugar estudiaron [la comunidad, o, los chunchos], donde vieron [...], la geografía, [...] y la forma de lengua [anatómico] a la población, entonces, como dominan el idioma latín [nombraron a] este pueblito [...] lengua. *Lengua* quiere decir *moshtén en latín*.[6] [Por eso, habrán dicho:] y por qué no los nombramos a los chunchos que sean moshtén, mosetén ahí está, de ahí nace la palabra mosetén, porque el pueblo esta ubicada [diseñada] en forma de lengua. Entonces, nosotros no éramos mosetenes éramos chunchos (Ent. Alicia Nate, segunda Cacique de Covendo, Covendo 2009).

"Una de las características más importantes de la población boliviana es la diversidad étnica y lingüística" (INE 2002:24), ya que, cuenta con 36 pueblos originarios con sus respetivas lenguas. Esta situación es una de las razones por las que Bolivia se ha constituido en un Estado plurinacional, comunitario, intercultural y con autonomías (Constitución Política del Estado, 2009:15).

Sin embargo, los datos del Censo 2001 evidencian que de la totalidad de la población boliviana (de 6 años o más de edad), la mayoría

[6] Nota del editor: Si bien en latín no hay tal equivalencia, es la versión más aceptada por los lugareños.

declara hablar español, mientras que en segundo lugar se encuentran los hablantes del quechua, seguidos por el aimara, el guaraní y, en menor proporción, por lenguas como el chiman, el chiquitano, el guarayo y el trinitario, entre otros, pero sin rasgos de la lengua mosetén.

Con base en los estudios sociolingüísticos y socioeducativos, con Pueblos Originarios de Tierras Bajas de Bolivia, realizado por el Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los pueblos Andinos (PROEIB Andes), se demuestra que el nivel del bilingüismo castellano/mosetén es de 82.6%, mientras, que la situación del monolingüismo en lengua mosetén alcanza a penas 2.2% sobre un total de 789 habitantes de la población considerada (Murrillo, 1997). Por otra parte, Molina y Xavier (2006), con base en su análisis del Censo 2001, señala que ninguna de las otras lenguas indígenas minoritarias, después del quechua y el aimara, alcanza 1% de hablantes. En el caso de la lengua mosetén, si bien es cierto que el número de mosetenes no presentan peligro de extinción, la lengua sí va perdiendo número de hablantes, tal como lo muestran los datos estadísticos del Censo 2001 y los diagnósticos sociolingüísticos del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe de la Amazonía (EIBAMAZ)(2006:26).

En nuestro primer contacto con el asentamiento mosetén en Covendo detectamos que no se enseñaba la lengua mosetén en la escuela, no estaba contemplado dentro de los planes de estudio ni cuenta con los profesores de lengua para poder implementarlo, a pesar de que la misma gente está exigiendo como parte de sus demandas indígenas, la integración de un profesor bilingüe; además, la Nueva Constitución Política del Estado boliviano establece que "el gobierno plurinacional y los gobiernos departamentales deben utilizar al menos dos idiomas oficiales. Uno de ellos debe de ser el castellano, y el otro se decidirá tomando en cuenta el uso, la conveniencia, las circunstancias, las necesidades y preferencias de la población en su totalidad o del territorio en cuestión" (2009:6); por lo tanto, todo funcionario público debe hablar como mínimo una lengua indígena y de preferencia la del lugar de trabajo, en este caso el profesor es considerado un funcionario público. Por otro

lado, también observamos y nos informamos, por medio de los primeros diálogos que tuvimos con los habitantes, que la mayoría la gente ya no usa la lengua mosetén en sus interacciones comunicativas.

Con base en estos datos, observados en la escuela y la comunidad, se rediseñó el proyecto de investigación que en un principio buscaba describir los usos de la lengua mosetén en la escuela y en la comunidad de Covendo, planteada de acuerdo con los datos sociolingüísticos que presentaban las fuentes de información; sin embargo, al no contar con sujetos objeto de investigación, se analizó la posibilidad de generar el campo de indagación recurriendo a la implementación de algunas horas de clases de la lengua mosetén (dos semanas) en el primer grado de primaria de la escuela Franz Tamayo de la misma comunidad, para observar las actitudes y reacciones de los profesores, alumnos y padres de familia ante el intento de enseñar la lengua mosetén y su uso en la comunicación.

Propósito

Este trabajo busca compartir, más que la experiencia de una práctica investigativa de trabajo de campo, la reflexión sobre la pérdida de una lengua y las posibilidades de revitalización, sobre todo el papel de la participación comunitaria y escolar, haciendo hincapié sobre una planeación lingüística participativa y colaborativa entre la escuela y la comunidad.

La importancia radica en la riqueza de los datos que se obtuvieron a partir de las particularidades de la comunidad y la escuela respecto al desplazamiento lingüístico y las reacciones ante la exposición de la lengua en los espacios públicos y educativos.

De la misma manera se busca que los resultados de esta investigación aporten insumos para entender mejor el funcionamiento de una lengua en el contexto social y escolar donde se está implementando la Educación Intercultural Bilingüe, para que encause reflexiones sobre los planes y programas lingüísticos.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

El trabajo de campo

1. Preguntas de investigación

Para guiar nuestro trabajo de investigación y mantener nuestra atención en el propósito establecido, planteamos y desarrollamos las siguientes preguntas:

a. ¿Cuáles serían las actitudes de los alumnos, profesores y padres de familia ante la enseñanza de la lengua mosetén en la escuela y su uso en la comunidad?
b. ¿Por qué los padres de familia han dejado de transmitir la lengua mosetén a sus hijos?
c. ¿Cuáles serían las acciones por desarrollar para la revitalización de la lengua mosetén?

2. Objetivo general

Describir las actitudes y reacciones de los alumnos, profesores y padres de familia hacia la lengua mosetén y la planificación lingüística mosetén en la comunidad de Covendo.

3. Objetivos específicos

a. Impulsar el desarrollo de actividades de enseñanza de la lengua mosetén en la escuela.
b. Describir las reacciones de los alumnos, profesores y padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua mosetén.
c. Describir las dificultades y logros en la enseñanza de la lengua mosetén en la escuela.

4. Metodología

Para lograr el objetivo general planteado en nuestro plan de investigación, desarrollamos varias actividades que fueron sustanciales para el presente trabajo. En este sentido, se describe cada una de las partes que compone la metodología de esta investigación.

4.1 Para el levantamiento de datos

Para el aspecto metodológico de la investigación se aplicó el enfoque etnográfico, con características de cualitativa, descriptiva y analítica, ya que para el levantamiento de los datos se usaron las técnicas de entrevista en profundidad y la observación participativa y no participativa.

Para este cometido retomamos a Rodríguez y otros, pues cuando nos referimos a la etnografía la entendemos como el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta (1999:44). Por esto, buscamos describir, traducir, explicar e interpretar, desde el carácter cultural del pueblo de Covendo, los usos de la lengua en sus diversos tejidos sociales.

4.2. Actividades desarrolladas para la construcción de los datos

4.2.1. Reunión escolar

El martes 5 de mayo, cerca de las de las 10:00 a. m., conjuntamente con David Delgadillo del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe de la Amazonía (EIBAMAZ) y los investigadores indígenas Juan Wasna y Abel Mayto, tuvimos una reunión con el Director de la Unidad Educativa Covendo, Valentín Quispe, los profesores del primer, segundo y tercer grados, la junta escolar y la cacique de la comunidad, en la que, al margen, se tomó el acuerdo de trabajar la propuesta de impartir las clases de mosetén, aunque se quedó el pendiente de consultar a los padres de familia.

4.2.2. Reunión comunitaria

El viernes 8 de mayo, a las 7:00 a. m., asistimos a la reunión convocada con los padres de familia por las profesoras del 1°., 2°. y 3°. de primaria. En esa reunión se discutieron dos puntos: el primero relacionado con un taller de capacitación docente que se llevó a cabo en Rurrenabaque, organizado por el EIBAMAZ; el segundo referente a nuestro proyecto de investigación. En esta junta, después de aceptar nuestro proyecto, nos condicionaron a cubrir las clases de

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

las profesoras que fueron al taller de EIBAMAZ. Cabe destacar que en esta reunión percibimos un leve rechazo por parte de los padres de familia, porque al platearles el trabajo exclamaron: "Somos celosos de nuestra lengua, ya estamos cansados de ser estudiados y no hay nada". Sin embargo, la exposición del sonido de nuestras lenguas, maya y quechua, nos ayudó a influir en sus decisiones para darnos una oportunidad de trabajar con ellos, y nos identificaron con el nominativo de "técnicos de EIBAMAZ", a pesar de que somos simples estudiantes de la maestría que mediante EIBAMAZ logramos entrar a la comunidad.

4.2.3. Clases experimentales de la lengua mosetén

Una vez aceptados en la comunidad y aprobado nuestro proyecto por todas las autoridades comunitarias, planeamos y organizamos las clases experimentales de la lengua mosetén para el primer grado de primaria de la Unidad Educativa. Esto nos permitió diseñar nuestro propio campo de observación y construcción de datos que nos permitiera acercarnos a entender la realidad que hemos construido anteriormente con otros datos, con fuentes estadísticas y testimoniales (con David Delgadillo).

4.2.4. Elaboración de fichas

Para poder desarrollar la clase de la lengua mosetén, se requirió elaborar fichas para el trabajo docente en la lengua mosetén, situación que nos condujo a necesitar de los servicios de un investigador indígena bilingüe[7] mosetén-español. En esta ocasión trabajó con nosotros el señor Juan Wasna, durante la traducción de las fichas, y Abel Mayto en la impartición de las clases de la lengua mosetén.

Para poder contar con los apoyos de Juan Wasna y Abel Mayto, el proyecto EIBAMAZ nos apoyó tanto económicamente, como en

[7] Investigador indígena es la figura de las personas nativas de los pueblos que colaboran en las investigaciones de campo del proyecto eibamaz. Estas personas son expertas en el conocimiento local y permiten a los que llegan a investigar ubicarse en el área y colaboran también en las investigaciones, ya sea, investigando o conduciendo a los investigadores con los personas adecuados para obtener la información de interés, pues ellos conocen mejor la comunidad y los saberes.

la localización de estos personajes distinguidos y reconocidos por la comunidad. En total, se elaboraron ocho fichas bilingües y se entregaron cuatro a los profesores para aplicarse en las clases. Las fichas que se entregaron fueron: 1. Saludos, 2. ¿Sabes mi nombre?, 3. Te mostraré a otros parientes, y 4. Mi escuela está ordenada.

Para la elaboración de las fichas se utilizó la siguiente mecánica: uno de nosotros traducía la ficha con Juan y el otro capturaba en la computadora. Esta forma de trabajar fue motivada porque en ocasiones el investigador no entendía las expresiones y tendía a traducirlas literalmente, aspecto que tratamos de cuidar lo más celosamente posible, para no subordinar la lengua mosetén al castellano, contribuyendo de esta manera con el respeto y fortalecimiento de la lengua y la cultura mosetén.

4.2.5. Reemplazo de profesores

Del 11 al 15 de mayo, estuvimos ante los grupos de 1°., 2°. y 3°. de primaria, como parte de nuestro plan piloto que surgió de acuerdo con la situación; aprovechamos esta oportunidad para ensayar (nosotros mismos) las fichas elaboradas en estos grupos. Expusimos la lengua ante éstos y, con base en los ensayos comenzamos a desarrollar nuestros registros de observación. Es necesario recalcar que nuestro grupo foco de estudio fue 1°. de primaria, pero como no estaba la profesora del grupo, esta semana no fue posible observarla a ella, sino únicamente a los alumnos.

4.2.6. Aplicación de la fichas

Las fichas elaboradas se aplicaron en la semana del 18 al 21 de mayo. Para la enseñanza de la lengua mosetén (aplicación de fichas) se contó con la participación de la profesora Marina García, docente del 1°. de primaria, y Abel Mayto, investigador indígena de EIBAMAZ. Las clases fueron de una hora (de 11:30 a. m. a 12:30 p. m.), de lunes a miércoles.

Durante las clases de la lengua mosetén, observamos las actitudes que demostraban los alumnos y los profesores, asimismo las reacciones de las madres que estuvieron como visitantes el último

día de clases. Con el propósito de construir datos en forma más específica acerca de las clases, se dividió la observación entre los investigadores, esto es: un día Hilario observaba alumnos y en ese mismo momento Gonzalo observaba profesores; al día siguiente se intercambiaban los focos de observación y los observadores. En cuanto a los alumnos también se diseñó un plan especial: el foco de observación por día fue de cuatro alumnos, pero esto no implicó que se descuidara al resto de los escolares.

4.2.7. Observación del uso de la lengua en espacios fuera del salón y la exposición de la lengua ante los padres de familia

Otra actividad que se desarrolló, a partir de la enseñanza de la lengua mosetén fue el acompañamiento de los alumnos en sus hogares, para dar seguimiento a la aplicación de la lengua mosetén que estaban aprendiendo en el colegio y la observación de las actitudes de los padres ante los saludos en mosetén por parte de los niños.

Para el seguimiento de la aplicación de lo aprendido por los niños, cada observador acompañó a uno o dos niños focalizados, y durante el recorrido de la escuela hasta sus casas observó si en algún momento el niño empleaba algunas de las lecciones de mosetén aprendidas en clase. Por otra parte, también los observadores, de manera invisible, dieron seguimiento a los alumnos en algunos lugares donde se concentraban cuando salían de sus clases de mosetén.

Para la exposición de la lengua a los padres por parte de los niños, los investigadores los acompañaron hasta sus casas y antes de llegar, los motivaron a que saludaran a sus padres en mosetén, cuando entraran o en el primer contacto que tuvieran con ellos ya en la casa. En el momento del saludo, los investigadores registraron todas las reacciones que observaron por parte de los padres cuando los niños los saludaron. Es necesario aclarar que el foco de observación son las actitudes de los padres ante los saludos de los niños en la lengua mosetén y, no la aplicación de los saludos por parte de los niños, aunque este último no deja de ser un dato que podría servir para conocer la disposición de los niños para el aprendizaje de la lengua mosetén, aunque en esta ocasión no es el objeto de estudio.

4.2.8. Observación de las madres de familia en la clase de mosetén

En el último día de las clases de mosetén, se invitó a cuatro madres de familia, por ser las únicas presentes en casa, de las cuales asistieron tres para que observen las clases de mosetén y participen en las actividades programadas por los profesores. Esto con el propósito de observar las reacciones de las madres ante la lengua y construir datos sobre nuestro objetivo de trabajo, describir las actitudes de los padres ante la lengua mosetén; y por otra parte, para evaluar el contenido de las fichas para la enseñanza del mosetén, ya que quienes conocen más sus lenguas son precisamente los padres.

4.2.9. Entrevistas

Junto con las actividades anteriores, se desarrollaron también entrevistas a las autoridades comunitarias, a dos ancianos del pueblo, a siete madres y a dos padres de familia, con estas tres preguntas guías: 1. ¿Cómo era antes el mosetén?, 2. ¿Cómo está ahora? y 3. ¿Qué debemos hacer para revitalizarlo?; Además, también se aplicaron entrevistas estructuradas a cuatro niños; dos hablantes del mosetén y dos no hablantes, a la profesora, al investigador indígena y a las tres madres de los niños entrevistados.

Actitudes y reacciones escolar y comunitaria ante los intentos de la enseñanza y uso de la lengua mosetén en Covendo

Con la intención de acercarnos un poco a la respuesta de la pregunta anterior ¿qué pasaría si se intenta dar vida otra vez a la lengua mosetén?, como se ha explicado anteriormente, se desarrollaron las siguientes actividades: cuatro clases de la lengua mosetén y exposición de la lengua mosetén a los padres por medio de los propios hijos para describir las actitudes y reacciones de los participantes.

1. Reacciones y actitudes mostradas por la profesora

1.1. ¡Yo los voy a enseñar en castellano!

Desde la organización de las clases, la profesora se inclinó hacia el

uso del castellano para la enseñanza del mosetén. Durante las clases, en la mayoría de las veces enseñaba en castellano y en muchas ocasiones interrumpió las clases del investigador indígena (Abel) para explicar a los niños en castellano lo que él trataba de enseñar en la lengua mosetén.

Tendencia al uso del castellano	
Reunión antes del inicio de las clases	**Segunda clase de lengua mosetén**
Llegamos con la profesora y la encontramos todavía en clases con sus alumnos. [Esperamos hasta el horario del recreo para] [...] detallar los últimos puntos por considerar en la clase del mosetén. [...] Pero a la profesora no le pareció bien la idea, y dijo: "Los niños se van a fastidiar, y no van a entender nada, ¡yo los voy a enseñar en castellano!". (Ob.18/V/09-CC.18)	11:30 a. m. La profesora contextualizó el saludo de "buenos días" que aprendieron el día anterior, "Ahora es de mañana, ¿cómo se debe decir en mosetén?". La voz de Yuma se escuchó en el lado derecho: "Buenos días". Inmediatamente intervino Abel y continuó hablando en la lengua mosetén, pero los niños se quedaron callados de nueva cuenta. Intervino la profesora: "A ver niños, vamos a repetir lo que dice el profesor". Abel pasó al frente y usando las manos para hacer señas, intentó motivar a la clase. (...) Sólo nueve niños se acercaron y continuó repitiendo lo que había practicado... 12:40 p. m. (Ob.19/V/09-CC.26)

1.2. Interés ante la lengua mosetén

A pesar de no saber hablar la lengua mosetén, la profesora siempre intentó enseñarlo de la mejor manera que pudo, aunque llegó a desesperarse, ya que los niños no respondían a las clases. Durante éstas, en algunas ocasiones la profesora repetía las palabras conjuntamente con los niños mientras el investigador indígena enseñaba la lengua mosetén. A nuestro parecer, tuvo interés por aprender la lengua; además, en una plática personal, confirmó nuestra impresión.

Interés en aprender la lengua	
Tercera clase de lengua mosetén	**Plática personal con la profesora**
Durante el repaso de las letras de la canción logré percibir a la profesora repitiendo con los niños, palabra por palabra [mientras que el investigador indígena impartía las clases]. Después, la profesora pidió a los niños que repitieran lo que aprendieron el día anterior en las clase de mosetén (…), Profr.: "Se dice 'naijuj'", entonces, todos los niños repitieron, "naijuj"... (Ob.20/V/09-CC.74).	Mientras platicábamos con la profesora (...) comenzó a contar que en el taller que fueron a tomar en Rurrenabaque, no la capacitaron para enseñar la lengua mosetén; platicó un poco de las actividades que desarrollaron ahí: "Fue un profesor que se llama Fortunato, él estuvo enseñando el mosetén todo en la lengua y los alumnos respondían bien, pero eran del tercero. Sin embargo, cuando nosotros trabajamos con Abel y el mismo Fortunato en las fichas, ellos eran muy pasivos, sólo pedían y traducían el contenido y nunca nos enseñaron a pronunciar. Yo no aprendí nada", continuó diciendo: "Sin embargo, Yo sí quiero aprender el mosetén, ya llevo mucho tiempo aquí y no hablo nada, pero una madre me decía que sería fácil si yo me acerco con una persona de aquí, que así puedo aprender rápido" (Ob.21/V/09-CC.67).

1.3. Regaño

Durante las clases, la profesora en muchas ocasiones regañó a los alumnos porque no atendían sus explicaciones y no repetían las palabras; de esta manera, la profesora hacía que los niños escucharan y respondieran a las instrucciones:

> La profesora empezó a exaltarse un poco (…) Los niños continuaron sin poner atención hasta que llegó el momento en que la profesora los regañó a todos: "Oigan, niños, van a poner atención o no (…)". Después de regañarlos y dejarlos calladitos, la profesora dijo que iban a repasar los saludos que habían aprendido. Al no encontrar alguna estrategia más para llamar la atención de los niños (…), además de gritos y regaños, terminó por pedirles que saludaran a las señoras (Ob.20 /V/09-CC.49).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

2. Actitudes y reacciones mostradas por investigador indígena

Otro punto de nuestra observación fue el investigador indígena, quien colaboró en la enseñanza de la lengua mosetén. Las actitudes que más demostró fueron: hablar hegemónicamente en mosetén, uso de señas y cantar.

2.1. Habló sólo en mosetén y tuvo que recurrir a las señas

Desde que empezó las clases indicó que iba a hablar sólo en mosetén, y así lo hizo en la mayoría de sus clases.

> Abel pidió su turno y se presentó: "Buenos días, niños". "Buenos días", dijeron los niños, "Mi nombre es Abel, yo soy mosetén y soy de Santa Ana; sé hablar el idioma que algunos de sus padres saben. Para que no se olviden vamos a practicar saludos. Yo les voy hablar sólo en idioma, vamos a aprender los saludos y les voy a hablar sólo en idioma, ¡ya!"… (Ob.18/V/09-CC.18).

Cuando el investigador indígena se dio cuenta de que los niños no lo entendían recurrió a hacer señas con las manos para llamar la atención de los alumnos.

> Apoyándose con señas, Abel pidió a los dos primeros niños que estaban en cada fila, que lo ayudaran a hacer un círculo; él se apoyaba con las dos manos para indicar venir y círculo, mientras se expresaba en mosetén (…). Abel caminaba de un asiento a otro para levantar a los niños que estaban sentados (Ob.21/V/09-CC.43).

3. Dificultades de los profesores en la enseñanza de la lengua mosetén

Como en cualquier actividad, siempre en los primeros intentos hay errores y aprendizajes. En resumen, presentamos las dificultades que observamos en los profesores, desde dos ópticas: la primera, las que nosotros pudimos percibir, y la segunda, las que los mismos profesores reconocen de acuerdo con su experiencia.

3.1. Nunca aplicar las fichas como estaban planeadas

Una de las dificultades que presentaron los profesores, la maestra y el investigador indígena, fue la falta coordinación para sus intervenciones durante las clases, ya que nadie sabía en qué momento intervenir. Otros aspectos fueron el manejo de las lenguas mosetén y castellano, y el tiempo. Todo esto influyó mucho para que no terminaran de aplicar todas las partes que componen las fichas.

3.2. Testimonio de los profesores

Para obtener una idea más clara acerca de las dificultades de los profesores, al término de las clases, desarrollamos una entrevista en la que ellos mismos externaron las partes amargas de sus experiencias en la enseñanza.

> Hilario: ¿Qué parte de la clase te resultó más difícil o fácil?
>
> Profesora: No, (...) es mi primer taller (...), me parece difícil pronunciar y escribir (...), el tono que hablan, el ritmo, en esa parte no sé. Yo leo pero a mi manera, los puntos son nasales (...), es otro tipo de pronunciación (...), yo tengo dificultad y también no entiendo muy bien, entonces yo quisiera aprender más... (Ent. Profesora Marina García, Covendo, 2009).
>
> Abel: Los niños no entienden rápido, no captan rápido lo que uno dice al hablar en idioma, pero de a poquito van captando; se van imaginando cuál es el tema del que estamos hablando; pero las señas me facilitaron el trabajo... (Ent. investigador indígena Abel Mayto, Covendo, 2009).

4. Actitudes y reacciones de los alumnos ante el aprendizaje y uso de la lengua mosetén

En el aula, los alumnos fueron nuestro foco de atención para observar sus reacciones ante los sonidos de la lengua mosetén. Algunos de los resultados más relevantes que se obtuvieron fueron quedarse callados y el reflejo de su interés en la participación durante las clases.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

4.1. Se quedaban callados

En varias oportunidades que tuvimos para observar a los alumnos, detectamos que cuando el investigador indígena les hablaba sólo en mosetén, se quedaban callados; algunos agachaban la cabeza y otros nada más miraban la cara del profesor y el piso, sin decir ninguna palabra, ni en castellano ni en mosetén.

> Continuaron con la práctica del saludo; pasaban a los alumnos a saludarse de acuerdo con el tiempo (temprano, tarde y noche), (…) Abel (investigador indígena) le tendió la mano a Ariel y éste se reía mientras Abel le hablaba en mosetén; y así, riéndose miraba la cara de Abel (…), y no contestó ni hizo el intento, y al final mantuvo la mirada abajo, se sostuvo en el banco y empezó a rascar su cabeza, pasó su mano izquierda a tras de la cabeza y como en un lapso de cinco minutos se quedaron sin nada que decir. Los demás niños jugaban nada más. Abel continuó hablando en mosetén y los niños volvieron a quedar callados (Ob.21/V/09-CC.45).

4.2. Predisposición para participar

Los alumnos, al principio, respondían a las prácticas de comunicación en la lengua mosetén, fuera en forma conjunta o individualmente. Sin embargo, estas participaciones se daban más cuando las instrucciones eran en castellano.

> Profesora: ¿Cómo se dice en mosetén cuando es de noche?
>
> Alumnos: Buenas noches.
>
> P: En castellano es eso, yo estoy pidiendo en mosetén.
>
> Ediel y Wenceslao: Yomoi, maestra…
>
> Abel: Así es, yomoi, todos yomoi [*los niños repetían casi todo lo que decía Abel; no se limitaron al saludo sino que intentaban repetir todo*]. ¿Cómo se dice "buenas tardes" en mostén*? [nadie respondía]…* Yomo' wey. Repitan: yomo' wey *[los niños repitieron].*
>
> *[Después, pidió a los niños que hicieran y dijeran lo que él iba a hacer. Empezó diciendo una palabra en mosetén y se agachaba, decía otro y se paraba, y así sucesivamente, mientras que los niños tam-*

bién lo imitaban a él... Luego, Abel empezó a repetir palabra por palabra con los niños, decía un palabra y pedía que lo repitieran y todos repetían en coro, así lo hicieron varias veces] (Ob.20/V/09-CC.30).

4.3. Uso de lo aprendido por los niños

En este apartado expondremos el hecho observado referente al uso de lo aprendido en espacios fuera del salón. Después de cada clase se le dio un seguimiento a los niños para ver si en algún momento aplican lo aprendo en las clases, ya sea, con sus amigos u otras personas que encuentren en las calles, inmediatamente al salir del salón.

4.4. Los que no son hablantes no lo usaron

Fue muy notable distinguir quiénes fueron los que emplearon la lengua fuera del salón. Durante los seguimientos que hicimos a los alumnos, nos percatamos de que quienes no son hablantes de la lengua (14 en total) no hicieron el intento por aplicar lo aprendido en los espacios fuera de la escuela.

No lo aplican en la calle	
Seguimiento de alumno Por: Hilario Chi Canul	**Seguimiento de alumno Por: Gonzalo Coppa Ayllón**
El primero en despedirse fue Deirmar, desde arriba dijo a sus compañeros: "Ya me voy a mi casa", se bajó y se fue. En ningún momento se le ocurrió decir "ajra'yï"—hasta luego—, lo que aprendió a decir en la última hora; además, fue su saludo de retiro, porque tenía que decirlo para poder ir a su casa. Cuando Deimar cruzó a mi lado sólo levantó la cara para mirar y no me dijo nada, detrás de él también se fue Leonel, éste se retiró sin decir nada, y, por último, Priscila volteó a ver a Luis y le dijo: "Nos vemos mañana, José", tampoco usó "aira'yï"—hasta luego—que practicaron en la última parte de la clase (Ob.20/V/09-CC. 54).	Robin salió corriendo del aula y se encontró con uno de sus amigos de la escuela. No alcancé a escuchar la conversación entre ellos, sin embargo, Robin al despedirse dijo: "Chao" y continuó corriendo. Yuma estuvo con tres compañeras del segundo grado, una con falda negra, la otra falda de color besh y la tercera de color negro, les dijo: "Estoy buscando a mi papá". Una de las niñas, que vestía falda besh, le indicó con su mano izquierda a Yuma la ubicación de su papá, y en ese momento el papá de Yuma se dio cuenta de sus hija y la llamó: "Yuma, ven". La niña le contestó: "Espérame", y se fue corriendo. (Ob.18/V/09-CC.21).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

4.5. Al parecer los hablantes de la lengua mosetén lo usan

Contrariamente a las actitudes anteriores, el alumno Edilson, hablante del mosetén, sí intentaba usar la lengua que habla, y los contenidos que él estaba practicando en el salón. En varias ocasiones, sin estar precisamente en la escuela nos saludó en mosetén.

> Salimos caminando con Edilson del colegio, mientras íbamos rumbo a su casa, nos acompañó Gerson, Araceli y una niña del tercer grado, que llevaba cortos de color verde y polera blanca. Llegamos a la dirección de la casa de Edislon, se despidió: "Kinich kani, profe"; "Kinich kani, Edilson", le dije, pero no dijo nada a Araceli ni a Gerson (...). Luego, Araceli llegando en la esquina para doblar a su casa, dijo: "Hasta mañana, profe" y se fue. (Ob. 19/V/09-CC.27).

5. Reacciones y actitudes de las madres durante las clases

Mencionamos desde un principio que las madres de familia también participaron en las clases del mosetén, sobre todo, participantes sujetos de la investigación; por lo tanto, de la misma forma tuvieron sus intervenciones y demostraron algunas reacciones y actitudes que a continuación detallaremos.

5.1. Sonreír ante los sonidos dulces del mosetén

Durante las clases, los niños saludaron a las madres presentes y cantaron una canción para que la escucharan ellas. En el momento de los saludos, las tres madres asistentes participaron muy enérgicamente. En sus labios florecieron lindas sonrisas cuando escucharon a los niños cantar las lecciones aprendidas (saludos) en la lengua mosetén.

> La tercera madre empezó a sonreír al escuchar el coro de los niños, repitiendo los saludos en la lengua mosetén, luego, giró la cara al lado izquierdo para buscar a la primera madre y ambas se rieron (…).
>
> La profesora incluyó también a las madres a participar en las prácticas de la comunicación en mosetén, saludos, con sus propios hijos. En el caso de la madre de Gerson, al parecer no esperaba que la

> profesora formar parte de las clases porque tardó un poco para contestar, por poco no lo hace, en cambio la mamá de Virgilio y la de Robín las hicieron en forma muy natural (…); la profesora hizo participar a la mamá de Robín con el saludo de la tarde, "yomo' wei", y la señora muy gustosamente la hizo y en voz alta dijo: "yomo' wei" (Ob.21/V/09-CC.49).

5.2. Se rieron de las equivocaciones de la profesora

Las madres seguían con mucha atención y con miradas fijas lo que decía la profesora en la lengua mosetén. Pudimos observar los gestos y también conversaban entre ellas, algunas veces, se rieron de la profesora porque al parecer ella pronunció mal algunos saludos:

> La Mamá de Robín y Virgilio se reían de la pronunciación de la profesora, cuando ella dijo: "yum wi'") en lugar de "yomo'wei". Y, estuvieron muy atentas observando a la profesora y a los niños, sobre todo la segunda madre su mirada estaba fijada en cada paso de la profesora y a cada alumno (…).
>
> Cuando la profesora estaba diciendo "yomo'wei'" la madre de Robín movía la cabeza de abajo hacia arriba (…), después, la señora le preguntó al investigador indígena: "En el dialecto mosetén, decir naijo', profesora, ¿ella debe contestar naijo'"? y el Investigador indígena le contestó que sí, y le dio más explicaciones... (Ob.21/V/09-CC.51).

6. Actitudes ante los intentos de la comunicación en la lengua mosetén

En todo lo anterior, los hechos y las acciones ejecutadas, así como, las reacciones obtenidas han sido en el salón de clases, y en algunos espacios fuera de ella, sin embargo, nuestra inquietud no sólo se circunscribió en ese espacio físico, sino también en lo que sucedía en los espacios públicos de la comunidad de Covendo.

6.1. Reacciones de los jóvenes ante la lengua mosetén

"Se ríen... ¿qué cosas dices? ¿Está hablando en inglés?", son las reacciones de la nueva generación de mosetenes ante los intentos

de comunicación en la lengua mosetén, según tres abuelos de esta comunidad: don Eustaquio, don Sacarías y don Lucio.

Se ríen... ¿qué cosas dices? ¿Está hablando en inglés?		
Eustaquio Tahe Cane	**Misange Miro**	**Lucio Natte**
HCC: ¿Cómo habla a los niños?... ETC: Moseteno nomás (...) HCC: ¿Y qué hacen los niños? ETC: Se ríen pues, jajaja… HCC: ¿Y por qué se ríen? ETC: "¿Qué cosas dices?", dicen, así está bien (...), hay que saludar he dicho. (Ent.19/V/09-CC.35).	MM: Puede ser, ¿no ve?, tanta gente que no habla, tienen vergüenza de hablar mosetén, más bien, burlan sus propias lenguas. HCC: ¿Quiénes burlan sus lenguas? MM: Neto mismo de aquí (...), si yo hablo así, van a decir; ¿está hablando inglés?, así tratan, más bien ellos están equivocados... (Ent.19/V/09-CC.38).	HCC: ¿Qué hacen los jóvenes cuando usted los habla en mosetén? LN: No contestan, se ríen nomás y se van. (Ent. Covendo 20/V/09).

6.2. Reacciones de los padres ante la lengua mosetén

Hemos expuesto mediante la voz de los abuelos las reacciones de los jóvenes ante los intentos de la comunicación en la lengua mosetén. Ahora, vamos a compartir las reacciones que mostraron los padres cuando sus hijos intentaron hablarles (los saludaron) en mosetén. Describiremos desde la óptica de nuestros sentidos (ojos y oídos), cada una de nuestras conjeturas sobre los hechos que presenciamos.

Se ríen y no contestan		
Jhudid Muchia Chairique, mamá de Araceli Vázquez Muchia (Ob.22/V/09-CC.95)	**Eufrasia Vani, mamá de Milenca Natte Vani (Ob.22/V/09-CC.96)**	**Yucseni Tahe Miro, mamá de Priscila Melgar Tahe. (Ob.20/V/09-CC.).**
Avanzamos hacia la casa (...), Araceli se adelantó y le dijo: "naijjo'ñoño'" [a su mamá] en voz alta, la abrazó de la cintura. La madre, al escuchar lo que dijo su hija, rápidamente mira a los jóvenes que estaban ahí y luego me miró y se puso a reír, sin decir nada. Luego me saludó, siguió riéndose y los jóvenes también se rieron. Le pregunté por qué estaba tan alegre y ella me contestó: "Ésta mi hija, parece que me habló en mosetén y yo no sé"...	Milenca entró a su casa y escuché que dijo: "naijjo' ñoño". Su mamá no le contestó nada, seguía sacudiendo uno de los pañales que bajó del alambre. Milenca salió de la habitación y vino donde estaba parado; le dije: "A ver, Milenca, nuevamente, saluda a tu mamá". Milenca me mira y se ríe, mientras, su mamá la tomaba de la mano. En ese momento le dije: "Hace rato Milenca la saludó en mosetén"; inmediatamente me dijo: "¿Me saludó en mosetén?, no le escuché bien", y sonrió un poco.	Priscila al aproximarse a unos 2 metros de distancia a su mamá le dijo; "kinichkani' noñó", la señora sonrió y se quedó mirando a la niña, giró sus ojos al lado izquierdo, volteó un poco su oído en dirección hacia ella y no contestó a la niña, ni siquiera le dijo nada en castellano y Priscila tampoco. Al preguntarle a la señora: ¿Qué le pasó en la mente cuando escuchó a su hija?; ella dijo: "Lo primero que pensé, ¿en qué lengua me hablas?". (Ent. Covendo 2009).

Es evidente que la reacción de estas tres madres observadas fue no contestar. Sin embargo, si nos preguntamos ¿por qué?, al parecer la respuesta ya está dada por Yucseni: "¿En qué lengua me hablas?", aunque esto no es así con todas las familias.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Contestan y corrigen a sus hijos		
Robertina Caimani, mamá de Gerson Nate Caimani (Ob.21/ V/09-CC.96).	**Julian Qsikimen, Papá de Edilson Qsikimen Nattte (Ob.21/V/09-CC.96).**	**Dionicia Mami, mamá de Deimar Sachez Mamani (Ob.21/V/09-CC.96).**
Gerson entró por la puerta del patio (...) y dijo: "naijjo' ñoño'"; la mamá le contesta: "ñaijjo", sin mirar a su hijo y siguió muy atenta en la ropa que estaba lavando. Gerson pasó y entró a la casa.	Me acerqué a la puerta, no alcancé ver a su papá o a su mamá, pero logré escuchar que dijo: "Kinich kani'", y una voz femenina contestó: "Kinich kani", y lo volvió a repetir: "Kinich kani", y otra voz contestó, al parecer, estaba su papá en casa y él pudo haber contestado...	...llegó Deimar, abrazó a su mamá y le dijo: "naijjo'". La señora le contestó: "Yomo' wei hijo, es de tarde". [...] La señora miró al señor que estaba enfrente de ella y le dijo: "¿Está bien yomo' wei?; y el señor contestó: "Hay cuatro saludos en mosetén; naijo' en la mañana, kinich kani al medio día, yomo' wei en la tarde y yomo' en la noche"...

En estas tres familias, parece que la lengua mosetén tiene lugar, todavía le queda oportunidad de ser hablada, pero ¿por qué no se enseña a los niños a hablar mosetén en la casa si, aparentemente, los padres lo hablan, aunque en menor intensidad?

7. ¿Por qué los padres no enseñan la lengua mosetén a sus hijos?

Una de las preguntas que más nos motivó a desarrollar este trabajo es ¿por qué los padres no enseñan la lengua mosetén a sus hijos? Desde el principio hasta donde hemos llegado ahora, hemos visualizado algunos factores y actitudes que influye para contestar "no" en la respuesta. Sin embargo, con todo este laberinto de información, tampoco podemos dar respuesta a nuestra pregunta. Sólo podemos dejar como reflexión lo que las mismas madres y padres dicen al respecto.

¿Por qué no enseñan el mosetén a sus hijos?	
Mamá /Papá	**Respuestas**
Mamá	*Virgilio no quiere hablar mosetén, ¡dice que es feo!* (Ent. Ana Delia Tayo Miro, Covendo 2009)
Papá	*La juventud de ahora ¡ya no quieren hablar mosetén!* (Ent. Severiano Condo Natte, Covendo 2009)
Mamá	¡Aquella es mosetena!, les decían los hijos de los collas y les hacían dar vergüenza. (Ent. Jhudid Muchia Chairique, Covendo 2009)
Mamá	¿Por qué será? ¡De pequeños es más fácil enseñar! (Ent. Eufrasia Vani, Covendo 2009)
Mamá	*No hay tiempo para enseñarle, además, para no confundirlo cuando hable castellano, mi papá lo habla en mosetén, pero es mejor no confundirlo.* (Ent. Regina Natte Qsíquime, Covendo 2009)
Mamá	*No me suena bien el dialecto, parece que hablo como el varón, así lo hablo como los varones. Y eso tono no me gusta, no es como hablan la señoras correcto y bien, y yo, como los varones, a esa parte voy.* (Ent. 13/V/09-CC.51)
Abuelo	*Quedamos aquí en la casa ¡que hablen español y nada más! (Ent.* Anatolio Tahe Chinika, Covendo 2009)
Mamá	HCC: ¿por qué no le enseña lo poco que usted sabe? *LVN: porque él no entiende, tendría que enseñarle todos los días...* (Ent.26/V/09-CC.88).

8. Posibilidades de revitalización del mosetén

Durante todo este trabajo, hemos tratado de buscar hasta en lo más profundo del sentimiento covendeño las razones que han generado la situación lingüística actual de la lengua mosetén. Sin embargo, no basta con saber las oportunidades de acción y las causas que la han motivado, sino que es necesario cuestionarse el cómo hacerlo. Permaneciendo en nuestra posición de ser pasivos en dar respuesta al ¿qué hacer?, esta pregunta nos llevó a preguntarnos, ¿quiénes son los que deben saber qué hacer? Y dándole respuesta lógica a esta interrogación, "los padres", intentamos buscar esta contesta-

ción en los mismos sujetos de la investigación, preguntándoles ¿qué se debe de hacer para que se vuelva hablar la lengua mosetén?

Hay que hablar mosetén	
Mamá / Papá	**Respuestas de padres**
Abuelo	HCC: ¿Qué se debe de hacer para volver a darle vida al mosetén?, ¿qué debe hacer el pueblo? SMM: Eso yo digo, si queremos volver el mosetén hay que hablar mosetén. Pero por ejemplo, los jóvenes puro castellano hablan, entre autoridades castellano hablan también, ése es lo malo también, (...) tienen vergüenza para hablar, no debe de ser eso. (Ent.19/V/09-CC.38)
Mamá	HCC: ¿Usted cree que su hijo debe de hablar la lengua mosetén? LVN: Debe hablarlo porque hoy en día se está perdiendo la lengua. HCC: Entonces, ¿qué se debe hacer? LVN: Que practiquen hablar el mosetén; algunos no lo hacen en sus casas, sólo lo que pasan en la escuela, de ahí nada más aprender y después no seguimiento en las casa. (Ent.26/V/09-CC.89)
Mamá	HCC: Como madre de familia, ¿qué debemos hacer para volver a hablar el mosetén? YTM: Yo tendría que aprender primero para enseñar a mis hijas. (Ent.20/V/09-CC.58)
Mamá	GCA: ¿Qué se puede hacer para que nuevamente hablen en mosetén? EV: Sería bueno que enseñen el mosetén, y en la casa hablar también, así se puede recuperar porque ahora la mayoría quieren hablar castellano nomás. Antes no era así (...) ahora, en la escuela los que no son de aquí molestan: "¡mosetena!" les dicen porque hablan nuestro dialecto. (Ent.22/V/09-CC.96)
Mamá	GCA: ¿Qué se puede hacer para que la lengua mosetén se hable nuevamente? JMCh: Creo que la escuela nomás puede enseñar a los niños porque nosotros somos viejos ya no creo que aprendamos. Por eso, los niños deben ser los que hablen y sería bonito que nuevamente hablen mosetén los niños. (Ent.22/V/09-CC.96)

Los cinco testimonios presentados evidencian claramente que las responsabilidad de revitalizar la lengua mosetén está en manos de las familias, como dice Sacarías: "Hay que hablar mosetén". Al parecer, esta última frase podría ser la respuesta a nuestra pregunta sobre la posibilidad de revitalizar la lengua mosetén.

Conclusión

Tan mecánico como suena, en este trabajo no se puede concebir la enseñanza de una lengua. Lamentablemente, eso estamos entendiendo: para aprender una lengua no bastan las herramientas ni las personas, debe haber una razón para hacerlo, un sentimiento étnico o una necesidad identitaria grupal.

A manera de conclusión presentamos nuestras interpretaciones de la realidad lingüística del mosetén que construimos en la comunidad de Covendo de acuerdo con los datos obtenidos con nuestra investigación:

1. En la comunidad de Covendo estaba prohibido hablar el castellano.
2. El cambio en la preferencia de usar el castellano fue motivado por la iglesia, con la llegada de la monjas suizas y la influencia de los forestaros, que trajeron consigo los matrimonios mixtos.
3. Es posible implementar la enseñanza de la lengua mosetén en la Unidad Educativa Covendo porque se detectó predisposición por parte de los profesores y alumnos. Y, además, existe el respaldo de los padres al señalar ellos mismos que la lengua se está perdiendo y que necesita hablarse de nueva cuenta.
4. La lengua mosetén aún está viva dentro de las familias, aunque ya no se usa tan frecuentemente en los lugares públicos; en las reacciones de las madres observadas la mayoría contestó los saludos y demostró disponibilidad para continuar la comunicación.
5. Las actitudes que afectan la transmisión de la lengua mosetén a las nuevas generaciones, según los padres, son la negación de la lengua por parte de los jóvenes mediante la desvalorización social de la lengua, y la discriminación que existe entre

los mismos alumnos. Se perciben sentimientos de vergüenza y discriminación, con el sólo nominativo "mosetén".

Fuentes consultadas

INE, *Censo Nacional de Población y Vivienda*, La Paz, INE, 2001.

López (ed.), *Diversidad y ecología de lengua en Bolivia*, La Paz, PROEIB Andes-PLURAL, 2006.

Ministerio de Educación y Cultura y PROEIB Andes, *Estudios sociolingüísticos y socio educativos con pueblos originarios de tierra bajas de Bolivia*, Cochabamba, s/e, 2001.

Morales Ayma, Evo, *Nueva Constitución Política del Estado Boliviano*, La Paz, U.P.S., 2009.

Rodríguez Gómez, Gregorio y Javier Gil Floresm, *Metodología de la investigación cualitativa*, Granada, Ediciones Aljibe, 1999.

La literatura y la tradición oral. Notas en torno a un plan curricular

Claudia Verónica Carranza Vera
UIIM[8]

Desde hace relativamente poco tiempo, la tradición oral ha sido un punto de interés para estudiosos de diferentes niveles y disciplinas en todas partes del mundo. A partir de su apreciación se ha descubierto la riqueza de los testimonios orales no sólo por su valor histórico, sino también por la hermosura de su contenido que permite comprender mejor las culturas de cada pueblo, las formas de ver el mundo y de entender la propia identidad, así como las variedades del imaginario y la riqueza de éste.

En la antigüedad estos tesoros llegaron a ser compendiados, seguramente de forma insuficiente, y fueron el origen de las más apreciadas obras de la literatura universal, ejemplo de ello serían *La Odisea*, *La Biblia*, *El Mahabharata*, *Las mil y una noches*, entre muchos otros textos que se transmitieron durante siglos por medio de la oralidad. Otros libros importantes en la cultura occidental, por ejemplo, tuvieron una gran influencia de la tradición, tal sería el caso de *El Quijote*, de Cervantes, o las obras de Lope de Vega o de Shakespeare.

Así, pues, debemos mantener siempre presente que la literatura y la tradición oral no son cuestiones totalmente lejanas. En esta ponencia se comentarán algunas de las circunstancias y elementos que dieron

[8] Enfoque comunicativo funcional

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

lugar a una de las terminales de la Licenciatura en Lengua y Comunicación Intercultural que se ofertan hoy en día en la UIIM y que se basan, justamente, en la importancia de la tradición y la oralidad para la literatura, así como las influencias que ambos circuitos —el escrito y literario— tienen; se mencionarán algunos términos bajo los cuales se generó esta licenciatura y, brevemente, las preocupaciones y problemáticas que se nos han presentaron en el camino; y aunque es el tema más importante, para concluir se hablará del interés de estudiar estas formas de expresión de los pueblos originarios.

En México, cabe aceptarlo, los pueblos indígenas, sus testimonios, historia, artes verbales, orales y escritas, y cultura en general, son poco conocidos. Si bien, ahora existen encomiables esfuerzos por parte de organismos como la CDI, Conaculta y SEP, entre otros, para recolectar, preservar y difundir los valores de estas culturas, aún falta mucho por hacer.

En el campo de la investigación, por ejemplo, los estudios que hay suelen conceder más importancia a los textos antiguos, dándole prioridad sobre todo a determinadas culturas —la náhuatl y la maya, por ejemplo— pero las literaturas y las tradiciones orales de otros pueblos apenas han merecido atención por parte de especialistas de otras disciplinas que no sean la Historia, la Lingüística, la Antropología o la Etnología, a pesar de la riqueza que podemos prever y sabemos que se puede encontrar en estos saberes. Pocos estudiosos de la literatura, por otra parte, se han sumergido en estos temas para desarrollarlos desde esta disciplina.

En cuanto a la educación, pasa lo mismo: existen pocos espacios en las universidades del país que toman en cuenta la cultura de los pueblos originarios, sin contar con que, por lo general, se relegan a disciplinas que ya tienen un largo historial en su investigación.

Es por ello que resulta interesante la propuesta de las Universidades Interculturales, pues plantea soluciones para complementar el esfuerzo de estas instituciones, mediante la generación de más lugares especializados en la preservación y revitalización de las lenguas indígenas, así como de los saberes ancestrales inmersos en la cultura de todos los pueblos de México, con el fin de:

> promover y reactivar procesos de comunicación oral y escrita en las lenguas originarias, que contribuyan al fortalecimiento de la identidad de los pueblos indígenas y a destacar la prevalencia que éstas deben tener como mecanismos de transmisión y desarrollo de los valores culturales en los que dichas lenguas se fundamentan. (Casillas, 2006:188 y 189).

En busca de lograr estas metas, se ha generado, en una gran parte de las Universidades Interculturales, la licenciatura en Lengua y Cultura, en la que se promueven los principios básicos de estas instituciones. Pero, si bien el planteamiento de esta licenciatura cumple con los objetivos, éste puede parecer demasiado amplio a primera vista, puesto que trata de abordar los aspectos lingüísticos así como los aspectos culturales, entre los que se incluyen o deberían incluirse la literatura, las artes verbales, la historia, elementos arquitectónicos, artísticos, históricos, entre otras muchas manifestaciones de las culturas originarias.

Una opción, quizá más reducida, pero más encauzada al campo de la comunicación y sus formas de expresión, se sugirió en la UIIM con la licenciatura en Lengua y Comunicación Intercultural, que contaría con tres terminales: una de Lingüística Aplicada, otra de Comunicación, y, finalmente, la que se concentraría en el estudio de la Literatura y la tradición oral de los pueblos originarios. Puesto que la terminal en la que he participado principalmente es la última, pretendo comentar aquí algunos aspectos de ella.

La terminal es novedosa, en tanto que atiende a una necesidad que ha quedado un tanto relegada en la Educación Superior en México: el estudio, desde la literatura, de la tradición escrita y oral de los pueblos originarios, materia que ocupa poco espacio en las universidades, algunas de las cuales incluyen sólo dos o tres semestres de literatura en una de las lenguas indígenas (como es el caso de la licenciatura de letras, en la UNAM). Esto es llamativo, puesto que si bien existen carreras de literatura española, francesa, inglesa o italiana, no parece haber mucha disponibilidad para crear licenciaturas en literaturas indígenas de México.

Esta terminal se plantea como la posibilidad de estudiar los tex-

tos escritos y orales de los pueblos originarios de manera seria y sistemática. El planteamiento es interesante, puesto que este tipo de estudios por lo regular se hacen en licenciaturas que no son literarias o hasta los posgrados de instituciones como el CIESAS, UNAM, Colmich, etcétera.

Sería, de este modo, el estudio de la tradición oral y de la escritura de los pueblos originarios desde una perspectiva abierta, en la que aprecien las cuestiones teóricas y prácticas necesarias para comprender la literatura, tomando en cuenta los aportes de las diferentes disciplinas que han abordado estos temas y manteniendo siempre la flexibilidad suficiente para generar nuevos estudios y enfoques en torno a los documentos de los pueblos originarios, así como para generar en el estudiante una cultura por la que valore sus textos, antiguos y modernos y sepa reconocer su importancia. Todo ello sin olvidar algunas de las premisas principales de la Universidad Intercultural, que consisten en:

> propiciar el desarrollo de las competencias comunicativas en dos lenguas: fomenta el uso de la lengua originaria, con el objeto de tender puentes de comunicación entre la universidad y las comunidades para mantener viva la filosofía de la cultura de origen y, por otra parte, promueve el dominio de una segunda lengua (el español), útil para entablar una comunicación amplia con el resto de la sociedad y con el mundo. De igual forma, impulsa el contacto con otros y el establecimiento del diálogo en un ambiente de respeto a la diversidad. De esta manera, la diferencia se concibe como una virtud que anima actitudes de respeto y comprensión recíproca entre distintas culturas. Supone una relación entre las diferentes culturas en condiciones de igualdad (Casillas, 2006:40 y 41).

Todas estas premisas fueron tomadas en cuenta para la elaboración de la terminal, que sabemos, desde el momento en que la iniciamos, tiene no pocas dificultades. Así, para empezar, la Literatura no parece un campo con posibilidades laborales, esto, sin lugar a dudas, es un estigma que tienen que llevar todos los estudiosos de humanidades en todas partes del mundo. Sin embargo, es probable que campos, como la investigación, la traducción, la escritura, la docencia, el mundo editorial o la gestión de proyectos culturales, se

interesaran y llegaran a abrazar con entusiasmo a los egresados de la licenciatura.

Otras dificultades o cuestiones que se nos presentaron en la construcción de esta terminal tuvieron que ver con preguntas que nos hacíamos, como si era posible o deseable que todos los estudiantes contaran con un conocimiento cabal de por lo menos una de las lenguas originarias del estado. Concluimos que no sería obligatorio que los alumnos fueran hablantes, pero sí deberán aprender, por lo menos en un porcentaje alto, una de las lenguas originarias, puesto que se espera que recupere textos de la oralidad, desde la lengua en la que se producen y que realice estudios, ediciones críticas y traducciones, lo que requeriría una comprensión, lo más completa posible, de las lenguas en que se encuentran los documentos que se estudian. Esta cuestión no tiene lugar a dudas, ya que uno de los principales problemas de la recuperación de la tradición oral, así como de otros estudios en lenguas originarias, radica en que pocos estudiosos conocen la lengua y así, sus investigaciones parten siempre de traducciones, que nunca serán iguales al texto original (la materia de traducción, por cierto, es uno de los puntos más interesantes que se plantean en la licenciatura y en especial en esta terminal).

También, partiendo de que el egresado debe tener un dominio de la lengua para poder desarrollar los textos, las terminales incluyen materias de lingüística, sintaxis y gramática de lenguas originarias, que, como en cualquier otra licenciatura de literatura, permita conocer la lengua a fondo, desde una perspectiva científica que permita al estudiante desenvolverse con seguridad en su lengua y conocer su comportamiento, lo que le sería de utilidad para desarrollar su trabajo (docencia, investigación, editorial) con sistematicidad y claridad.

No olvidamos, por supuesto, la importancia de la lengua española que, como decíamos al principio, permite tender puentes de comunicación, que además influyen para la promoción de las lenguas y culturas originarias. Así, pues, desde los primeros semestres, el alumno cuenta con talleres que se enfocan en el mejoramiento de la expresión oral y escrita en español, que facilitaría el trabajo y la comunicación de los egresados, hablantes y no hablantes.

En cuanto a otras materias, todos estábamos conformes en que debía haber un equilibrio entre la oralidad y la escritura. Aunque en general se trataba de privilegiar la tradición oral, puesto que una gran parte de la sabiduría en las lenguas indígenas se resguarda en este circuito. Al mismo tiempo se trata de estudiar los textos literarios con los que se cuenta y que también son expresiones de la cultura de los pueblos originarios y muchos de ellos están influidos por la oralidad.

En realidad, es importante tener en cuenta la importancia de la oralidad al estudiar la cultura de los pueblos originarios, puesto que sin esto no sería posible comprender algunas formas de representación del mundo. Aquí cabe citar a Pedrosa (2002:1 y 2) cuando señala que:

> Según la mayoría de los especialistas, el tránsito de una cultura identificada con la oralidad a otra dominada por la escritura supuso un cambio importantísimo en la civilización humana. En efecto, en un ámbito de cultura oral, el hombre está estrechamente ligado, como sujeto intermedio, a una cadena cultural patrimonial sometida a potentísimas normas de cohesión grupal. Además, su consideración del tiempo y de la historia es circular. Cuando la escritura permitió "acumular" conocimientos sobre bases distintas y más amplias que la memoria humana, el creador individual, y por tanto también, el hombre individual, comenzaron a adquirir una cierta autonomía cultural con respecto a su grupo, y pudieron desarrollarse tendencias individualistas, racionalistas y no simbólicas que alteraron profundamente el panorama cultural de cada pueblo. El realismo y el racionalismo se convirtieron en pautas culturales distintas de la imaginación y el simbolismo con que las sociedades no letradas habían necesitado hasta entonces imaginar y conocer el mundo. El tiempo comenzó a concebirse, además, de forma lineal, según han señalado especialistas como McLuhan. La oralidad, en consecuencia, determina una forma de ver y de relacionarse con el mundo muy diferente de los que determina la escritura en las sociedades letradas.

De esta forma, se llegó a la conclusión de que el alumno de la terminal debería estudiar lo mismo textos escritos —que irían desde la época prehispánica, la Colonia, el siglo XIX, hasta las producciones

de la actualidad— como textos orales, en los que se analizarían los relatos que giren en torno a las tradiciones, en los que se aprecien tanto las costumbres como las creencias, y se reconozca la riqueza del imaginario, el sentido del humor, la sabiduría, los sentimientos, etcétera, de los pueblos originarios. Se analizarían, de esta forma, las historias, leyendas, cuentos, mitos, discursos, apreciando su valor dentro de las comunidades, pero también comentándolos desde una perspectiva literaria.

El caso de la tradición oral, de esta forma, se estudia a partir de su estética, desde una visión amplia en la que se incluyen, justamente, las aportaciones de otras disciplinas que han abordado estos temas, como, repito, la antropología o la etnología. Aquí, cabe comentar que otra problemática que tuvimos en el camino fue la necesidad de conciliar la historia oral con la literatura, aunque en realidad no existen razones para separar una materia de la otra, puesto que en general se trata de estudiar la oralidad desde los puntos de vista que se requieran; desde las disciplinas que han tomado en cuenta estos temas, así que antes que ser un problema, bien se pueden complementar las dos visiones. Sin embargo, este tema requirió varias reuniones. Por otra parte, la cuestión de la literatura funciona en tanto que puede hacer una valoración estética, de interpretación y de análisis, de textos; además, se incorporarían los estudios desde diferentes escuelas literarias, y de interpretación, especializados sobre todo en la literatura oral.

Se esperaría que el alumno pudiera apreciar la importancia e interés de los documentos tradicionales, al tiempo que conociera otras culturas, otros textos; es decir que pudiera tener una visión multicultural de la literatura y la tradición oral para valorar desde una perspectiva, lo más abierta posible, su cosmovisión, pero también la enriqueciera conociendo las cosmovisiones de otros pueblos, de otros continentes, de otras culturas.

Los mismos enfoques se aplicarían en los estudios de textos literarios. Aunque éstos deberán provenir de las culturas originarias de México específicamente; nunca se dejará de lado la visión multicultural. Además, se esperaría que el alumno analizara estos documentos desde una perspectiva diacrónica y sincrónica.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

El estudio literario podría encaminarse al análisis, rescate y estudio filológico de obras en español y lenguas originarias, pues todavía siguen siendo pocos los estudiosos que se dedican a estos textos, muchos de ellos perdidos, o resguardados en archivos y bibliotecas dentro y fuera de México, y que en tanto no sean catalogadas, rescatadas y editadas seguirán siendo textos perdidos para el público en general.

También sería importante estudiar la literatura de la actualidad, puesto que son muchos los autores que han contado historias a partir de las lenguas indígenas; y también ha sido larga la trayectoria del movimiento indigenista, y sería valioso contar con investigadores que promovieran y estudiaran a fondo estas obras, muchas de las cuales, incluso, han sido relegadas a los estantes de la antropología en las librerías, en lugar de aparecer, como sería lo normal, entre las obras literarias de México o de la Literatura Universal.

Finalmente, hace falta más reflexión teórica en torno a la literatura desde las culturas indígenas. Aquí cabría hacer un comentario al margen: en general, hoy en día, los estudiosos han hecho propuestas muy interesantes en torno a la literatura popular, los textos y testimonios que por una u otra razón fueron relegados de los estudios culturales, literarios o históricos y cuya riqueza no había sido apreciada hasta hace poco —como es el caso de la oralidad y, en general, de las artes verbales. Toda esta reflexión también ha sido considerada en los programas de la licenciatura y en la terminal en cuestión. Pienso que los alumnos de la licenciatura tendrán mucho que decir respecto a todos estos temas: su literatura, su forma de retratar y de entender el mundo, por medio de la expresión oral y escrita, y esto seguramente aportaría nuevas e interesantes perspectivas de debate para las teorías literarias planteadas por escuelas que ven la literatura, en su mayoría, desde el enfoque occidental.

Sería deseable, de esta forma, que ya fuera estudiando la tradición oral, ya las obras de la literatura escrita, o ambas cuando hay influencias, que el estudiante hiciera un trabajo reflexivo desde el enfoque de los pueblos originarios, sin dejar de lado, como seña-

laba antes, el enfoque interdisciplinario y sobre todo intercultural, pero siempre respetando la validez de los saberes ancestrales. Con todo ello, el alumno estaría ejerciendo los derechos de los pueblos indígenas que, tomando en cuenta la Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural, y otras declaraciones como la Universal de Derechos de los Pueblos Indígenas, involucra:

> el derecho a practicar y revitalizar sus tradiciones y costumbres culturales. Ello incluye el derecho a mantener, proteger y desarrollar las manifestaciones pasadas, presentes y futuras de sus culturas, como lugares arqueológicos e históricos, utensilios, diseños, ceremonias, tecnología, artes visuales e interpretativas y literaturas […]. (artículo 12, cit. en Casillas, 2006:110)

A manera de conclusión, quisiera comentar que la terminal en literatura y tradición oral de los pueblos originarios, con alguna especificidad (en este caso en los pueblos de Michoacán), se plantea, como una alternativa para el estudio serio de las formas literarias, escritas y orales, que permitirá a los alumnos comprender y generar conocimientos en torno a estos temas, aprovechando el trabajo que ya se ha hecho, realizando este trabajo ellos mismos, rescatando, valorando y difundiendo los conocimientos de los pueblos indígenas. Todo ello con una conciencia crítica y objetiva, mediante la cual aprecie su cultura y la de los otros, del país y de otras partes del mundo.

Para finalizar, vale la pena comentar que la terminal cuenta con alumnos que en la actualidad han expresado que su principal interés es el de salvaguardar, conocer y dar realce a las obras de las pueblos originarios, y esto como mera inquietud ya da sentido a los objetivos de la Universidad y, en especial, a esta parte de la Licenciatura de Lengua y Comunicación Intercultural.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Fuentes consultadas

Seminario de Poética. Instituto de Investigaciones Filológicas, *Acta poética*, número 26 (1-2), México, UNAM, 2005.

Alcalá, Jerónimo de, *Relación de Michoacán*, Moisés Franco Mendoza (coord.), paleografía Clotilde Martínez Ibáñez y Carmen Molina Ruiz, México, El Colegio de Michoacán, Gobierno del Estado de Michoacán, 2000. p. 351.

Casillas Muñoz, Maria de Lourdes y Laura Santini Villar, *Universidad Intercultural. Modelo educativo*, México, CGEIB, 2006 (Serie Documentos). 288 pp.

Castillo Rojas, Alma Yolanda, 1994, "La tradición oral como medio de interpretación", *Oralidad y cultura*. México, Conaculta-Colectivo Memoria y Vida Cotidiana.

Díaz G. Viana, Luis, "Los caminos de la memoria: oralidad y textualidad en la construcción social del tiempo", en *Acta poética* número 26 (1-2), México, UNAM, 2005. pp. 183-217.

——, *Reflexiones antropológicas sobre el arte de la palabra: folklore, literatura y oralidad*, Signa 16, 2007. pp. 17-33.

García Gutiérrez, Armando, "Del gesto de la escritura", en *Oralidad y cultura*, México, Conaculta, 1994. p. 121.

Martos Núñez, Eloy, "El trabajo con textos orales a la luz del concepto de «tradición»: Consideraciones desde la didáctica de la lengua y la etnografía", Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008. Consultado en: http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?portal=0&Ref=29684, el 20 de mayo de 2009.

Montoya, Víctor, "Aproximaciones a la tradición oral latinoamericana", consultado en la página: www.stormpages.com/marting/toral.htm.

Nuño Gutiérrez, María Rosa, "La relación naturaleza-cultura en una comunidad purépecha a través de sus expresiones orales", en *El ropaje de la tierra. Naturaleza y cultura en cinco zonas rurales*, coord. Luisa Paré y Martha Judith Sánchez, México, Plaza y Valdés-UNAM, 1996. pp. 29-75.

Ong, Walter J., *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México, FCE, 1997.

Pedrosa, José Manuel, "La cultura de la oralidad", en *Enciclopedia Universal Multimedia,* Madrid, Micronet, 2002.

Pérez Martínez, Herón (ed.), *Lenguaje y tradición en México*, Zamora, El Colegio de Michoacán, 1989.

Valencia Oseguera, José y Ma. Antonina González L., *Cuentos, tradiciones y leyendas de las comunidades P'urhépecha de la región del lago de Pátzcuaro*, México, Conaculta-INI, 2000.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Un diagnóstico para la ubicación de los estudiantes en lenguas originarias: una experiencia en la UIEM

Antonio López Marín
UIEM[9]

Introducción

Entre los objetivos de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM, 10 de diciembre de 2003), primera universidad de su tipo creada en México, se plantea que el estudiante universitario sea capaz de comunicarse en dos lenguas, de manera oral y escrita; y que adquiera los conocimientos integrales para fortalecer, preservar y mantener viva la filosofía de su cultura de origen, y con ello entrar en una amplia comunicación con el resto de las comunidades indígenas de México y con el Mundo.

Este proyecto educativo, pensado para el nivel superior, pretende que el individuo recupere la esencia de la cosmovisión de los pueblos originarios que han sido marginados y discriminados durante muchos años. Este modelo enfatiza su contribución al rescate de las lenguas —cuando están en peligro de extinción—, y su uso y desarrollo mediante programas educativos a fin de evitar su pérdida, además de contribuir al rescate y difusión de sus expresiones culturales, mediante una estrecha relación y participación con las comunidades hablantes de estas lenguas.

[9] Docente, investigador en la División de Lengua y Cultura, de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM).

La UIEM es una institución que debe estar cercana a las comunidades originarias a fin de propiciar su desarrollo, ya que dentro de sus objetivos postula una educación en y para la diversidad, lo cual no quiere decir que sea sólo para los pueblos originarios, sino que va dirigido a todos los mexicanos.

Ahora que la UIEM ha abierto sus puertas para la enseñanza de las lenguas originarias tiene un gran compromiso, que es desarrollar estas lenguas con sus estudiantes para que, en primera instancia, aprendan algunas de las que se hablan en la entidad, así como lograr las siguientes habilidades comunicativas: escribir, leer, oír y comprender, porque este lugar también es un espacio para aprender y hacerse escuchar.

QUÉ SE ENTIENDE POR EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Desarrollar una educación intercultural bilingüe, en el nivel superior, es abrir un espacio donde se permitirá ejercitar los derechos lingüísticos y culturales, no solamente de las poblaciones indígenas, en el cual está ubicada la Universidad, sino de toda la sociedad en general, a fin de consolidar una verdadera sociedad democrática y multiétnica (Comboni-Salinas, 1996:1).

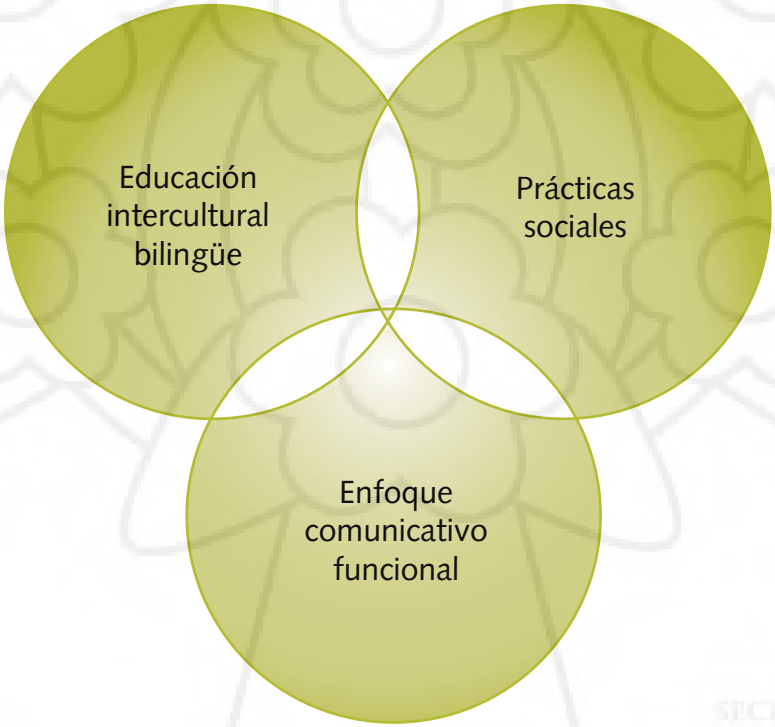
Educar con el enfoque intercultural en la escuela implica crear una escuela para todos, o sea, que tenga cabida para todos y no sólo para los indígenas o grupos minoritarios, por lo tanto su currícula debe ser clara y lo suficientemente amplia y reflexiva para facilitar el aprendizaje de los alumnos y alumnas. (Diez, 1999:9).

La interculturalidad enfocada a la educación es un término nuevo dentro del campo de las ciencias sociales, que empezó a emplearse en las últimas décadas del siglo pasado y que aún se está construyendo. En la actualidad, se enfoca en diferentes ámbitos: educación, política, música y salud, entre otros.

Las sociedades indígenas se están reconstruyendo, revalorando su lengua, su derecho consuetudinario y exigiendo que sean respetadas sus autoridades tradicionales; de la misma manera, reivindican sus tierras y territorios, y luchan por un desarrollo propio con iden-

tidad (Comboni, 1996:2). En este sentido debe quedar claro que la interculturalidad es comunicación, diálogo, tolerancia, respeto, reconocimiento de la necesidad de un cambio en las relaciones interpersonales. Es por ello que la interculturalidad es un proceso que debe contribuir para superar las dificultades, las desigualdades y no ahondar más las diferencias; estos procesos de integración se harán a partir de un diálogo intercultural, y la educación intercultural bilingüe (EIB) es el ámbito, por excelencia, donde éste se construye. (Comboni 1996:2)

Además, la EIB debe entenderse como un proceso de integración que involucra varios sistemas culturales, que nace como derecho individual y colectivo de los pueblos originarios, en el que no sólo deben de gozar de la educación, sino también mantener y cultivar sus tradiciones, cultura, valores y formas de educación endógena (Cunningham 2002:14). Por lo tanto, en sus aulas pueden utilizar varios idiomas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.



Con el enfoque intercultural, el estudiante universitario no es el que imita al nativo, sino que el estudiante hace o toma conciencia de su propia cultura e identidad; sobre todo, se busca que entienda y comprenda a quienes tienen otras culturas y con las que se relaciona; de ahí que el uso de la lengua se convierta en un elemento primordial en el que el estudiante debe adquirir la competencia lingüística para utilizarla.

Siendo esta universidad la primera en su género y con el enfoque intercultural bilingüe, debe existir una estrecha relación entre las prácticas sociales y el enfoque comunicativo funcional: a través del enfoque EIB el estudiante universitario conocerá la historia propia, los modos de vida, y logrará el reconocimiento de otras culturas; de igual manera, podrá conocer y analizar los elementos culturales y sociales del grupo al cual pertenece.

Plan curricular de la división de Lengua y Cultura

Siendo la educación un tema de vital importancia como uno de los derechos que tienen los pueblos originarios, el relator de la UNESCO recomienda a los gobiernos que le den prioridad a los objetivos y principios de la educación indígena, (Stavenhagen, 2007:95). Es loable esta recomendación que hace porque no sólo las instituciones públicas, sino también las privadas deben darle prioridad; además, deben apoyar con la elaboración de materiales y capacitación. En otro sentido, la UIEM ha elaborado los programas de estudio mediante reuniones académicas, y cada docente de las diferentes lenguas que se imparten en esta institución ha elaborado los materiales y cuadernos de trabajo para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas originarias, a fin de poder consolidar esta alternativa educativa.

El establecimiento de una asignatura sobre lenguas originarias en la Universidad Intercultural permitirá la transmisión de los conocimientos etnolingüísticos mediante la oralidad, los valores, la historia; revalorar las lenguas con la aplicación de la interculturalidad en la educación para llegar a la escritura; y permitirá recuperar la cultura dominante. Esto no quiere decir que deba rechazarse la cultura

dominante, sino que hay que articular estas experiencias tomando en cuenta ambas culturas.

Con el uso de las lenguas indígenas en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje debe llegar a su revaloración sin perjudicar la adquisición y el mejoramiento de la segunda lengua.

El uso de lenguas originarias

A partir de las reuniones académicas que se han realizado en la División de Lengua y Cultura se revisó el mapa curricular. Es importante resaltar que la experiencia de la UIEM en la asignatura de lenguas originarias, y con base en los resultados obtenidos en la primera generación en la que los alumnos aprendieron sólo cuestiones léxicas, aunque se había enfatizado en el aprendizaje de las lenguas originarias mediante el enfoque comunicativo a fin de lograr las habilidades de leer, escribir, oír y la comprensión lectora, no fue 100% satisfactorio. Por este motivo se vio la necesidad de aplicar un examen diagnóstico, considerando los niveles básico, intermedio y avanzado.

Ante esta situación, se tomó la determinación de formar grupos por niveles de la siguiente manera: B1, B2, B3, I1, I2, I3, A1 y A2, que corresponden a Básico 1, 2 y 3, Intermedio 1, 2 y 3 y Avanzado 1 y 2.

En el nivel B1 no hay habilidades en el otro idioma que se desea a aprender, pero a medida que avanza en su aprendizaje, el estudiante universitario irá adquiriendo la habilidad básica para hablar ese idioma, por lo tanto podrá intercambiar información con hablantes originarios o podrá hacer y contestar preguntas indispensables para poder comunicarse con el otro; en este nivel puede cometer algunos errores.

En el B2 puede comprender algunas expresiones básicas usadas con más frecuencia tales como el saludo, preguntar el nombre de las personas, a su familia y su entorno inmediato.

En el B3 comprende ideas en un evento discursivo y frases sencillas, en donde se traten temas de interés para el oyente.

En el I1 (Intermedio 1) su vocabulario está creciendo y puede conversar con sus amigos, aunque todavía se equivoque.

En el I2 indica que ha adquirido una habilidad para dar información, sobre algunas actividades que puede o está desarrollando.

En el nivel de I3 desarrolla un poco más su oralidad, esto se debe a las prácticas que realiza con el idioma que está aprendiendo.

En el nivel A1 (Avanzado 1) puede comunicarse, manejar la gramática y un poco más de vocabulario, además de conversar sobre temas de interés.

En el nivel A2 ha ampliado su vocabulario y puede participar en conversaciones dentro de su ámbito o entorno.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Establecidas las normas y reglas para el desarrollo de las actividades, nos encontramos también con situaciones que poco a poco vamos solucionando, como que en algunos contextos persiste la carencia de personal preparado para la enseñanza de las lenguas originarias; falta material didáctico para el nivel superior, o libros de lectura para el fomento de lectores en lenguas originarias; además, en el caso de la lengua jñatjo, hace falta hacer más investigación con respecto a la lengua, propiamente de la gramática, la cual considero es una tarea propia de los hablantes. Sobre todo aquí hago una invitación a todos los alumnos ya egresados que participen en estas actividades.

Ahora somos los docentes indígenas y no indígenas quienes hemos participado en la elaboración de los programas educativos para el nivel superior y los materiales educativos. Estamos avanzando, pero hace falta mucho por hacer, tales como grabaciones para que el estudiante universitario escuche y se familiarice con la lengua que está aprendiendo; medios audiovisuales, así como el uso de Internet para la enseñanza de estas lenguas minoritarias.

Hemos emprendido la tarea de hacer algunas grabaciones, pero se necesitan más materiales, libros de texto, de lectura, cuader-

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

nos de trabajo, ejercicios, todo en lengua indígena para que sea un éxito la Educación Intercultural Bilingüe en el nivel superior. Por lo tanto, la elaboración de estos materiales no debe improvisarse porque fracasarían, debe ser una tarea multidisciplinaria en la que participen lingüistas, pedagogos, sociólogos, antropólogos y otros profesionistas.

Fuentes consultadas

Comboni-Salinas, Sonia, "La educación intercultural bilingüe: Una perspectiva para el siglo XXI", en *Nueva Sociedad*, núm. 146, diciembre 1996.

Cunnigham, Myrna, "La educación intercultural: Recurso pedagógico para una educación equitativa", Universidad de las Regiones Autónomas de Costa Nicaragüense, 2002.

Stavenhagen, Rodolfo, *Los pueblos indígenas y sus derechos*, México, UNESCO, 2007.

Fonética en lengua maya

Narciso Tuz Noh
Marcelina Chan Canché
Lloyotli Jazmín Núñez Cabrera
José Cipriano Dzib Uitzil
Wendy María Poot Batun
Yolanda Poot Tamay
Samuel Canul Yah
UNO[10]

Marco general acerca de la reflexión y/o experiencia

Este trabajo explica cómo se producen los diferentes sonidos del maya en el aparato fonador. Es importante mencionar que la temática del trabajo no es nueva, ya que hay otros libros que hablan del tema, aunque en su mayoría están escritos en inglés y unos pocos en español. Por lo tanto, lo nuevo que este trabajo aportará es que está escrito en lengua maya. Sin embargo, hay que recalcar que este trabajo no ha resultado nada fácil, pues como ya se ha mencionado, no hay libros de apoyo.

Con este trabajo nos propusimos elaborar un manual de fonética que explicara el aparato fonador en lengua maya a los estudiantes de Lingüística y Cultura Maya. Asimismo, para los estudiantes interesados en conocer y aprender la fonética maya, aunque como en todo, tendrían que prestarle mucho interés para lograr entender.

El presente trabajo estará conformado por cinco partes:

1. Aparato fonador
2. Símbolos fonéticos y ejercicios de transcripción

[10] Estudiantes de la Universidad de Oriente, Yucatán, México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

3. Alófonos
4. Procesos fonológicos sencillos en maya y en español
5. Proyecto de investigación fónica

NOMBRE DEL PROYECTO: FONÉTICA EN LENGUA MAYA

Propósitos:

Elaborar un material en lengua maya que aborde los principales temas de fonética en esta lengua para que, de esta manera, se refuerce y revitalice la lengua maya.

Presentar un material que brinde información descriptiva en lengua maya.

Facilitar el aprendizaje de las personas maya-hablantes que estén interesadas en aprender sobre fonética en lengua maya.

Realizar un material práctico y de fácil comprensión.

Desarrollo

Descripción detallada del cronograma		
Etapa	**Semanas**	**Descripción**
Análisis del material existente.	1	Recolección de material sobre fonética en lengua maya; posteriormente se tomó la decisión grupal de seleccionar la información más adecuada sobre dicho tema.
Búsqueda de información, traducción del aparato articulatorio y maneras de articulación.	4	Búsqueda de información en Internet sobre aparato articulatorio y maneras de articulación; a cada integrante se le entregó la misma información para que tradujera al maya de acuerdo con lo que entendía. Luego se hizo una reunión grupal para discutir la traducción que cada uno realizó y se seleccionó los mejores conceptos.

Descripción detallada del cronograma		
Etapa	**Semanas**	**Descripción**
Realización de ejercicios para practicar y conclusión del material en maya y discusión de avances.	4	Cada uno de los integrantes del equipo, de forma individual, realizó un ejercicio que se recolectó; se analizó y se discutió en equipo para conocer si los ejercicios iban de acuerdo con el tema y si los lectores podían entenderlos.
Reunión para la discusión de los resultados obtenidos del tema uno, dos y tres.	3	Se verificó la escritura, la sintaxis de las oraciones, si eran tonos altos, bajos o rearticulados, para que todo lo escrito tenga una misma estructura en cuanto a la redacción y coherencia entre oraciones.
Transcripción y modificación del tercer tema, sobre sonido representado.	10	En forma grupal se realizó una transcripción y modificación del tercer tema, que consistió en los sonidos de los fonemas representados en el dibujo de la cabeza maya donde se muestran los órganos del aparato articulatorio.
Revisión ortográfica, creación y análisis de neologismos y pilotear factibilidad del proyecto.	5	Se verificó la escritura, y las faltas de ortografía en maya, del cuál se crearon neologismos para las palabras técnicas en fonética. Se piloteó el proyecto en un congreso para conocer la factibilidad y la comprensión en si de todo el tema del capitulo 1,2 y 3.
Acuerdos con expertos para revisión y comentarios finales para impresión del proyecto final.	6	Se realizaron constancias para que los expertos en lingüística, revisen todos los capítulos 1, 2 y 3. Se intercambiaron Ideas y comentarios para el proyecto de Fonología. Se Expuso todo los temas para verificar la comprensión del proyecto y realizar los últimos detalles de escritura para su impresión.
Total de semanas	33	

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Conclusiones y aportes (reflexión a práctica)

Durante el transcurso de la realización de nuestro proyecto hemos intercambiado ideas, experiencias y conocimientos con personas que provienen de otras regiones. Con base a ello, hemos observado que la lengua cuenta con muchas variantes dialectales, los cuales, se han tomado en cuenta y han enriquecido el trabajo, debido a que se trató de ampliar los términos para mejorar el contenido del material. También, hemos compartido el trabajo con personas expertas en el tema como por ejemplo; el maestro Fidencio Briseño Chel, quien es uno de los contados lingüistas que hablan maya, al mismo tiempo se ha trabajado con personas maya-hablantes para comprobar si ellos entienden lo que nosotros hemos traducido del español al maya. También se ha trabajado con grupos de estudiantes para verificar la factibilidad de los términos que presenta el trabajo.

Por tal razón, se puede decir con certeza que el material, antes presentado, será de mucha utilidad para la gente que desee conocer sobre fonética en lengua maya en la lengua maya.

Fuentes consultadas

Barrera Vázquez Alfredo, *Diccionario Cordemex, Diccionario Maya Popular, maya español. Español Maya*, México, 2007.

Frías Conde, Xavier, "Introducción a la fonética y fonología del español", *Ianua, Revista Philologia Romanlca*, suplemento 04, 2001.

Lade Foget, Peter, *Vowels and consonants. An Introduction to the Sounds of Languages*, Los Angeles, University of California, 2009.

Taller aprendiendo Tsotsil para conocer una cultura maya

Daría Sánchez Girón
UNICH[11]

Este proyecto denominado "Aprendiendo tsotsil para conocer una cultura maya" lo llevé a cabo en la Universidad Intercultural de Chiapas (UICH), ubicada en San Cristóbal de las Casas, y forma parte de la práctica del seminario Gestión Comunitaria. Me interesó enseñar y enfocarme en la comunicación y en otras disciplinas, ya que muchos de los compañeros, alumnos y maestros, están interesados en aprender la lengua tsotsil. Este taller está dirigido a las personas monolingües.

A partir de las experiencias obtenidas para el aprendizaje y la enseñanza de una lengua, se fue construyendo la siguiente propuesta metodológica para la aplicación de este taller y para la creación de materiales didácticos, los cuales tienen como particularidad que los insumos son de material reciclado (cartón, hojas, bolsas de papel, botellas de vidrio y plástico). El objetivo es reflexionar sobre la importancia de hacer propuestas, desde la educación ambiental, para el uso y manejo de basura inorgánica.

Se considera que el taller "Aprendiendo tsotsil…" está diseñado desde el enfoque psicológico de la teoría cognitiva, para trabajar

* Estudiante de la Universidad Intercultural de Chiapas. México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

con los jóvenes a fin de que obtengan aprendizajes significativos, mediante la pedagogía critica y la escuela activa; se utilizan actividades lúdicas que motivan a los jóvenes para comunicarse en lengua maya-tsotsil y en castellano, mediante el material didáctico innovador en la enseñanza-aprendizaje de la lengua tsotsil. Lo anterior permitirá fomentar el inicio de un dialogo intercultural, al conocer algunas de las tradiciones y costumbres de la cultura maya-tsotsil, de acuerdo con las variantes de Bochil y Simojovel.

Por todo lo anterior se hace la siguiente propuesta para el taller "Aprendiendo tsotsil para conocer una cultura maya", cuyos objetivos de aprendizaje y enseñanza, abarcan la ciencia de la comunicación, aspectos antropológicos, sociológicos y pedagógicos, entre otras disciplinas de las ciencias sociales, y con las cuales se busca fomentar y divulgar las lenguas indígenas; conocerlas, valorarlas y actuar en consecuencia con el contexto y la realidad del grupo étnico tsotsil.

La estructura del taller incluye un objetivo general y uno específico, actividades de aprendizaje, material didáctico y tareas. El taller está conformado por cinco sesiones de 3 horas cada una, para un total de 15 horas.

Justificación

La necesidad de comunicarnos con los seres humanos es básica, y es uno de los principios básicos de la UNICH: que exista la comunicación de los pueblos originarios de Chiapas (grupos lingüísticos étnicos), que se comprenda su cosmovisión y, sobre todo, que sean escuchados sus derechos y obligaciones. Por ello, desde la creación de la UNICH, se oferta la enseñanza de las siguientes lenguas originarias: zoque, ch'ol, tseltal y tsotsil, para hablantes y no hablantes, durante toda su formación profesional.

A partir de los datos estadísticos del área de Servicios Escolares de la UNICH (agosto, 2008), la población de estudiantes que hablan la lengua tsotsil es de: 197 de un total de 1,171 estudiantes.

Es necesario reconocer que muchos de los estudiantes de la UNICH, tienen la habilidad comunicativa de hablar, escuchar la misma u

otra variante de la lengua, pero existe la dificultad de escribir en lengua originaria; además, por la existencia de diversas variantes, también hay diferentes metodologías de enseñanza.

Objetivo general

Conocer algunos aspectos de la estructura básica de la lengua tsotsil, para interactuar con hablantes de la cultura maya y fortalecer la comunicación.

Marco lógico

Sesión	Nombre del tema	Objetivo especifico	Diseño y aplicación de materiales didácticos
Uno	La comunicación de los mayas-tsotsiles en presentaciones, saludos y encuentros	Conocer las diferentes presentaciones, saludos y encuentros que para comunicarse se tiene en la cultura maya-tsotsil.	2
Dos	Los parentescos	Identificar y utilizar los diferentes términos de parentesco dentro de la cultura maya-tsotsil, para comunicamos con respeto, de acuerdo con las personas a quienes nos dirigimos.	2
Tres	Los números	Comprender el empleo de los números de acuerdo con la clasificación de las formas y medidas en la cultura maya-tsotsil.	2
Cuatro	Alimentos	Aprender los diferentes nombres de los alimentos más utilizados en lengua tsotsil.	2
Cinco	Comercio	Aplicar la lengua tsotsil mediante la integración de vocabulario usado con más frecuencia en el comercio.	2

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

El fomento y divulgación de las lenguas indígenas nos permite conocer, valorar y actuar de acuerdo con las realidades del grupo étnico tsotsil.

Descripción del proyecto

Las culturas son elementos primordiales dentro de toda sociedad; su fortalecimiento, estudio e investigación constituyen factores importantes para mantenerla viva en el contexto en el que nos desarrollamos. Entendemos por cultura la siguiente definición:

> La cultura puede considerarse como un conjunto de sistemas simbólicos que tienen situados en primer término el lenguaje, las reglas matrimoniales, las relaciones económicas, el arte, la ciencia y la religión. Estos sistemas tienen como finalidad expresar determinados aspectos de la realidad física y de la realidad social, e incluso las relaciones de estos dos tipos de realidades entre sí, y las que estos sistemas simbólicos guardan unos frente a los otros. (Levi-Strauss, 1979:20)

La investigación de las culturas requiere estar en constante observación y análisis de las realidades; en este caso, especificamos el interés por desarrollar el tema de comunicación para socializarlo con los jóvenes que están motivados para aprender parte de la cultura maya-tsotsil, a partir de la modificación, en 2001, del Artículo 2º. Constitucional, el cual se menciona a continuación:

> Artículo 2º. La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas o parte de ellas.

Cabe señalar la importancia que tienen los elementos y formas de la comunicación que serán contemplados en el diseño y aplicación del taller "Aprendiendo tsotsil…", para fortalecer las relaciones humanas y revalorar la lengua tsotsil, mediante la comunicación como un elemento importante dentro de la cultura maya en Chiapas. Retomando la conceptualización que hacen Rogers y Kincaid sobre comunicación:

> La comunicación es un proceso en el que los participantes crean y comparten información recíprocamente, con el fin de alcanzar entendimiento mutuo; en la actualidad se considera como un proceso de convergencia en dos sentidos. Esa convergencia (o divergencia) ocurre cuando dos o más individuos se aproximan a la coincidencia respecto a los significados que conceden a determinados hechos. (Rogers y Kincaid, 1981)

Asimismo, a continuación se citan algunos artículos de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, publicada el 13 de marzo de 2003, que fundamentan nuestro interés por la cultura maya-tsotsil en el tema de la comunicación intercultural y en la revitalización de las lenguas indígenas:

> Artículo 6. El Estado adoptará e instrumentará las medidas necesarias para asegurar que los medios de comunicación masiva difundan la realidad y la diversidad lingüística y cultural de la Nación Mexicana. Además, destinará un porcentaje del tiempo que dispone en los medios de comunicación masiva concesionados, de acuerdo con la legislación aplicable, para la emisión de programas en las diversas lenguas nacionales habladas en sus áreas de cobertura, y de programas culturales en los que se promueva la literatura, tradiciones orales y el uso de las lenguas indígenas nacionales de las diversas regiones del país.
>
> Artículo 7. Las lenguas indígenas serán válidas, al igual que el español, para cualquier asunto o trámite de carácter público, así como para acceder plenamente a la gestión, servicios e información pública...

Por ello, el presente proyecto es una propuesta interdisciplinaria que integra enfoques lingüístico, antropológico, de la comunicación, sociológico, psicológico y pedagógico, los cuales contribuyen al diseño y desarrollo del taller "Aprendiendo tsotsil…", cuyo objetivo general es conocer algunos aspectos de la estructura básica de la lengua tsotsil, para interactuar con hablantes de la cultura maya y fortalecer la comunicación. Mediante el taller se retomarán los conocimientos de las disciplinas antes mencionadas para fomentar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua maya-tsotsil en los jóvenes.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Se considera que este taller está diseñado desde el enfoque psicológico de la teoría cognitiva, pues se trabajará con los jóvenes para que obtengan aprendizajes significativos mediante la pedagogía critica y la escuela activa; se utilizarán actividades lúdicas para motivar a los jóvenes a fin de que se comuniquen en lengua maya-tsotsil y castellano, por medio de material didáctico innovador en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua tsotsil, que se diseñará e implantará en el taller. Lo anterior, permitirá fomentar el diálogo intercultural, al conocer algunas de las tradiciones y costumbres de la cultura maya-tsotsil, de acuerdo con las diferentes variantes dialectales.

La estructura del taller considera cinco sesiones con un total de 15 horas. Las sesiones son las siguientes:

Sesión uno (jun). La comunicación de los mayas-tsotsiles en presentaciones, saludos y encuentros

Objetivo específico: Conocer los diferentes saludos, encuentros y presentaciones que se tiene en la cultura maya-tsotsil, para comunicarse.

Actividades de aprendizaje: Lecturas, escuchar audio, ejercicios de escritura y comunicación verbal y no verbal.

Insumos de materiales didácticos: Reproductor de discos compactos, discos compactos, hojas blancas recicladas.

Descripción del material didáctico:

1. Manual de presentaciones, elaborado con hojas recicladas, conformado por una hoja de presentación, lecturas, ejercicios, vocabularios en tsotsil y castellano.
2. Audio: discos compactos, se ofrece la pronunciación de las presentaciones, los saludos y encuentros que se tienen en la cultura maya-tsotsil.

Instrucciones para el facilitador del aprendizaje:

Presentará el programa del taller "Aprendiendo tsotsil para conocer una cultura maya"; explicará las diferentes formas de presentarse,

saludos y encuentros, enfatizando la importancia de usar la forma más adecuada, dependiendo de las personas con las que comencemos una conversación para conocernos. A fin de involucrar a los estudiantes, se les pedirá que representen algunas conversaciones. Cuando se utilice el audio es importante asegurarse de que el sonido sea bueno y poner atención a la pronunciación. Cuando se utilice el manual para hacer los ejercicios, se recomienda que los estudiantes cumplan con el tiempo programado.

Instrucciones para los estudiantes: Representarán las formas de presentarse que usualmente emplean; posteriormente, explicarán las diferencias que observan en la cultura maya.

1. Leer el manual en el tema de los saludos y encuentros.
2. Realizar los ejercicios del manual.
3. Escuchar el audio del cd, para realizar los ejercicios de pronunciación.

Duración: 3 horas

Tareas:

1. Realizar ejercicios del manual.
2. Trabajar en equipo para hacer presentaciones, encuentros y saludos.

Evaluación:

1. Participación: 25%
2. Exposición: 20%
3. Ejercicios: 20%
4. Tareas: 10%
5. Examen escrito: 25%

Sesión dos (ochib). Los parentescos

Objetivo específico: Identificar y utilizar los diferentes términos de parentesco para comunicarnos con respeto, de acuerdo con las personas a quienes nos dirigimos dentro de la cultura maya-tsotsil.

Actividades de aprendizaje: Lecturas, escuchar audio, ejercicios de escritura y comunicación verbal y no verbal.

Insumos de los materiales didácticos: Reproductor de CD, CD, hojas blancas recicladas, frascos de vidrios.

Descripción del material didáctico:

1. Audio: cd, se presentan la pronunciación de las presentaciones, saludos y encuentros que se tienen en la cultura maya-tsotsil.
2. UTS´ALALETIK: 12 frascos de vidrios pequeños, con una fotografía en cada frasco y 12 nombres de parientes; se demuestra la escritura del tsotsil y, además, se observan los rasgos característicos de los indígenas. Los frascos servirán para hacer estructuras de enunciados en las siguientes sesiones.

Instrucciones para el facilitador del aprendizaje:

Explicará los diferentes nombres que se le dan a los parientes, demostrando la importancia de decir lo más correcto de acuerdo con las personas de una familia tsotsil con quien estemos hablando. Cuando se utilice el audio, es necesario verificar que tenga un buen sonido y se ponga atención a la pronunciación. Cuando se utilice el manual para hacer los ejercicios, se pedirá a los estudiantes que cumplan con el tiempo programado. Cuando usen los frascos de vidrio, se les recomendará que cada estudiante consiga, por lo menos, dos frascos para realizar otros ejemplos.

Instrucciones para los estudiantes:

Dará a conocer 12 nombres de parientes cuyas fotografías están en los frascos de vidrios; posteriormente explicará las diferencias que se tienen en la cultura maya.

1. Leer el manual en el tema de parentescos.
2. Realizar los ejercicios del manual.
3. Escuchar el Audio del cd, para realizar los ejercicios de pronunciación.

Duración: 3 horas

Tareas:

1. Realizar ejercicios del manual.
2. Trabajar en equipo para hacer enunciados.
3. Escuchar el Audio.

Evaluación:

1. Participación: 35%
2. Exposición: 20%
3. Ejercicios: 10%
4. Tareas: 10%
5. Examen escrito: 25%

Sesión tres (oxib). Los números

Objetivo específico: Comprender la utilización de los números de acuerdo con la clasificación de las formas y medidas en la cultura maya-tsotsil.

Actividades de aprendizaje: Lecturas, escuchar audio, ejercicios de escritura y comunicación verbal y no verbal.

Insumos de los materiales didácticos: Reproductor de CD, CD, hojas blancas recicladas, fotografías.

Descripción del material didáctico:

1. Manual de números: Elaborado con hojas recicladas, está conformado por hoja, presentación, lecturas, ejercicios, vocabularios en tsotsil y castellano.
2. Audio: cd, se presentan la pronunciación de los números que se tienen en la cultura maya-tsotsil.
3. PAS KANAL MI CH'AYEL: Juego de lotería con cinco cartas y 26 fotografías, clasificadas de acuerdo con las siguientes medidas que se cuentan en tsotsil: Yom (manojo), Bus (montón), P'is (medida), Kot (animales de cuatro y dos patas) y P'ej (frutas y verduras ovaladas).
4. ABO YIPAL SNOPEL: Juego de 18 piezas, hecho de cartón,

hojas recicladas, forrados de cover y la mitad de una semilla de frijol; es una versión nueva del juego tradicional de dominó, usando sólo los números del 1 al 6.

Instrucciones para el facilitador del aprendizaje:

Explicará los diferentes nombres que se da a los números, demostrando la importancia de decir correctamente las medidas de los objetos que contamos. Cuando se utilice el audio, verificará que el sonido sea bueno y que los estudiantes pongan atención a la pronunciación. Cuando se utilice el manual, para hacer los ejercicios, se recomendará a los estudiantes que busquen más fotografías y material reciclado para realizar otros ejemplos.

Instrucciones para los estudiantes:

Se les dará a conocer la pronunciación de los 26 objetos (frutas, verduras, semillas, flores y animales) en sus respectivas medidas; se les enseñará la escritura y pronunciación de los números; posteriormente, se les explicará las diferencias que se tienen en la cultura maya.

1. Leer el manual en el tema de números.
2. Realizar los ejercicios del manual.
3. Escuchar el audio del cd, para realizar los ejercicios de pronunciación.
4. Jugar Pas kanal mi ch´ayel.
5. Jugar Abo Yipal snopel.

Duración: 3 horas

Tareas:

1. Realizar ejercicios del manual.
2. Trabajar en equipo para hacer enunciados.
3. Escuchar el audio.

Evaluación:

1. Participación: 45%
2. Exposición: 10%
3. Ejercicios: 10%
4. Tareas: 10%
5. Examen escrito: 25%

Sesión cuatro (chanib). Alimentos

Objetivo específico: Aprender los diferentes nombres de los alimentos más utilizados en lengua tsotsil.

Actividades de aprendizaje: Lecturas, escuchar audio, ejercicios de escritura y comunicación verbal y no verbal.

Insumos de los materiales didácticos: Reproductor de CD, CD, hojas blancas recicladas, fotografías, botella de plástico.

Descripción del material didáctico:

1. Manual de números: Elaborado con hojas recicladas, está conformado por hoja de presentación, lecturas, ejercicios, vocabularios en tsotsil y castellano.
2. Audio: cd, se presentan la pronunciación de los números que se tienen en la cultura maya-tsotsil.
3. TABE´EL SNUP: Juego de 24 tapas de plástico con una imagen de frutas, verduras o animales, impresas en hojas recicladas, y pegada una en cada tapa.
4. STAK' VE´EL: Es un juego de 64 piezas, hecho de hojas recicladas y el recipiente donde se guarda; las fichas se agitan es una botella de plástico.

Instrucciones para el facilitador del aprendizaje:

Explicará los diferentes nombres de los alimentos más usados en la cultura maya-tsotsil, demostrando la importancia de pronunciar correctamente. Cuando se utilice el audio, es necesario verificar que haya un buen sonido y se ponga atención a la pronunciación. Cuando

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

se utilice el manual para hacer los ejercicios, se recomienda vigilar que los estudiantes cumplan con el tiempo programado. En la utilización de Tabe'el snup, se recomienda hacer enunciados con los números y recolectar otras tapas de plástico para tener mas piezas en el juego.

Instrucciones para los estudiantes:

Se les dará a conocer la pronunciación de los 88 objetos (frutas, verduras, semillas, flores y animales); tendrán que diferenciar de los alimentos que consumen en la cultura maya.

1. Leer el manual en el tema de alimentos.
2. Realizar los ejercicios del manual.
3. Escuchar el audio del cd, para realizar los ejercicios de pronunciación.
4. Jugar Tabe'el Snup.
5. Jugar Stak've'el.

Duración: 3 horas

Tareas:

1. Realizar ejercicios del manual.
2. Trabajar en equipo para hacer enunciados.
3. Escuchar el audio.

Evaluación:

1. Participación: 45%
2. Exposición: 10%
3. Ejercicios: 10%
4. Tareas: 10%
5. Examen escrito: 25%

Sesión cinco (jo'ob). Comercio

Objetivo específico: Aplicar la lengua tsotsil por medio de la integración de vocabularios que se utilizan con más frecuencia en el comercio.

Actividades de aprendizaje: Lecturas, escucha del audio, ejercicios de escritura y comunicación verbal y no verbal.

Insumos de los materiales didácticos: Reproductor de CD, CD, hojas blancas recicladas, fotografías, botella de plástico.

Descripción del material didáctico:

1. Manual de números: Elaborados con hojas recicladas, está conformado por hoja de presentación, lecturas, ejercicios, vocabularios en tsotsil y castellano.
2. Audio: cd, se presenta la pronunciación de los números que hay en la cultura maya-tsotsil.
3. STAK´VE´EL: Juego de 64 piezas, hecho de hojas recicladas, y el recipiente donde se guarda; las fichas se agitan es una botella de plástico.
4. PAS KANAL MI CH´AYEL: Juego de lotería con cinco cartas, teniendo 26 piezas de fotografías, que se encuentran clasificadas de acuerdo con las siguientes medidas que se encuentran en tsotsil: Yol (manojo), Bus (montón), P'is (medida), Kot (animales de cuatro y dos patas) y P'ej (frutas y verduras ovaladas).
5. ABO YIPAL SNOPEL: Juego de 18 piezas, hecho de cartón, hojas recicladas, forrados de cover y la mitad de una semilla de frijol; es una versión nueva del juego tradicional de dominó, usando sólo los números del 1 al 6.

Instrucciones para el facilitador del aprendizaje:

En la última sesión, se hará una retroalimentación de las cuatro sesiones anteriores, debido a que el vocabulario de los estudiantes se considera que ya pueden utilizar las estructuras básicas gramaticales, para poder comprar o vender en lengua tsotsil. Es por ello que la motivación intrínseca y extrínseca debe estar presente en todo momento de las sesiones de trabajo, y lograr el aprendizaje significativo buscado.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Instrucciones para los estudiantes:

Se evaluará la pronunciación y escritura de todos los contenidos que se tiene en el programa del taller (números, saludos, frutas, verduras, semillas, flores y animales) que busca el aprendizaje significativo de los estudiantes, y, mediante el juego de todos los materiales didácticos, se les invita a que elaboren más piezas para los juegos presentados.

1. Leer el manual en el tema de comercio.
2. Realizar los ejercicios del manual.
3. Escuchar el audio del cd, para realizar los ejercicios de pronunciación.
4. Jugar Tabe'el Snup.
5. Jugar Stak've'el.
6. Pas kanal mi ch´ayel.
7. Abo yipal snopel.

Duración: 3 horas

Tareas:

1. Realizar ejercicios del manual.
2. Trabajar en equipo para hacer enunciados.
3. Escuchar el audio.

Evaluación:

1. Participación: 45%
2. Exposición: 10%
3. Ejercicios: 10%
4. Tareas: 10%
5. Examen escrito: 25%

Conclusión

En este taller "Aprendiendo tsotsil para conocer una cultura maya" di a conocer algunas estructuras básicas de la lengua tsotsil (salu-

dos, presentación personal, parentesco, números, alimentos y comercio). Pero para aprender muy bien estas estructuras básicas el alumno debe asistir todos los días al taller. Aunque el tiempo con que se contó fue muy reducido, mis alumnos fueron muy participativos y sí aprendieron las estructuras. Me di cuenta porque les apliqué un examen escrito, oral, y la participación dentro del aula.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Promoviendo una cultura de aceptación a la diversidad lingüística: la enseñanza del huichol en la Universidad Autónoma de Nayarit

Saúl Santos García
Universidad Autónoma de Nayarit, México[12]

Marco general

México es un país de riquezas, siendo una de ellas su variedad étnica y su correspondiente e impresionante variedad lingüística. Oficialmente reconocidos, existen 62 grupos indígenas (INEGI 2005), pero los idiomas hablados son muchos más (Lewis, 2009). En principio, la recuperación o la revitalización, según sea el caso, de las lenguas indígenas se fundamenta en la responsabilidad moral de preservar el legado y el patrimonio de pueblos que de otro modo estarían destinados a perder su identidad cultural. Sin embargo, es importante también entender que estos esfuerzos son necesarios porque están contribuyendo a fomentar mejores condiciones para la comunicación y la convivencia entre culturas. Es decir, el beneficio no es sólo lingüístico y cultural, en el sentido de la recuperación o documentación de una lengua, sino social y psicológico, en particular, entre las comunidades de hablantes de lenguas minoritarias, la lengua materna es necesaria para mantener la identidad.

Cuando un hablante no puede utilizar su lengua, la lengua de sus padres, la lengua de sus ancestros, se ve forzado directa o indirectamente a utilizar la otra, la hegemónica, la del poder. La elección de

[12] Docente, investigador en la Universidad Autónoma de Nayarit, México.

una lengua puede darse de manera consciente o inconsciente y tiene un vínculo con las actitudes. El lenguaje es uno de los elementos más importantes en la conformación de la identidad de un pueblo, pero también es un elemento que nos permite identificar con facilidad a un individuo como miembro de un pueblo. Por desgracia, en México existe una fuerte actitud de rechazo y discriminación hacia lo indígena y una tendencia a aceptar lo occidental, lo *blanco* como el estado ideal. La sociedad mestiza recibe este mensaje, una y otra vez, en la televisión, por medio de las telenovelas, de los productos comerciales, de los programas musicales, etc. Para un indígena, una forma de encajar en esta sociedad es no usando su ropa tradicional; otra forma es no hablando su propio idioma. Poco a poco, el uso de la lengua indígena se va restringiendo a contextos cada vez más reducidos, terminando por ser utilizada sólo en casa y el uso de la lengua hegemónica va ganando fuerza. Lenguas indígenas se encuentran en desventaja sobre el español y esto ejerce presiones en sus hablantes, cuyo resultado ha sido el desplazamiento lingüístico.

En el contexto de la Universidad Autónoma de Nayarit, a partir del año 2003, se ha dado una serie de circunstancias que ha permitido la incorporación, aún no significativa en cuanto a número, de estudiantes indígenas a los programas de licenciaturas. Mediante algunos programas, este pequeño número de estudiantes se ha beneficiado con ciertos apoyos de tipo administrativo y logístico que ha causado una serie de reacciones negativas entre la población estudiantil mestiza y parte del profesorado. Considero que estas reacciones son el resultado de la incapacidad de comprender el contexto histórico bajo el cual estos estudiantes llegan a la universidad; asimismo, este tipo de reacciones se pueden aliviar si se promueve una cultura de acercamiento a este sector de la población estudiantil. Entre otras posibles estrategias, el acercamiento a la lengua y a la cultura de estos pueblos puede sentar bases para establecer mejores canales de comunicación y entendimiento.

En México se han realizado esfuerzos importantes para fomentar el uso de la lengua indígena. Específicamente, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Educación

Indígena, promueve la creación de la asignatura de Lengua Indígena para estudiantes indígenas del nivel básico. Sin embargo, si se quiere atender al llamado de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, que establece que las autoridades educativas —con referencia específica a los niveles medio y superior— fomenten la interculturalidad, el multilingüismo, el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos, así como el uso y la enseñanza de las lenguas indígenas, debemos poner atención también a la comunidad mestiza.

Para sensibilizar a los jóvenes en torno al diálogo entre las culturas, como una forma de promover la tolerancia y el respeto mutuo, es importante que en paralelo se realicen esfuerzos dirigidos a la población mestiza, ya que es este segmento de la población el que, en determinado momento, puede tener más dificultades en entender la diversidad lingüística. Para el mestizo, conocer y usar una sola lengua es algo natural; el monolingüismo es visto con frecuencia como la norma. Incluso, el contacto entre lenguas con frecuencia es considerado como algo negativo; basta recordar que el uso de palabras extranjeras se denomina 'barbarismo', y su empleo, en consecuencia, está censurado.

En Nayarit, existen cuatro etnias indígenas principales que hablan su respectivo idioma; sin embargo, con frecuencia, estos idiomas son puestos bajo una misma etiqueta de *lengua indígena*. Esto produce una serie de confusiones como el hecho de que ocasionalmente a las escuelas primarias indígenas se les asignen profesores bilingües (español-lengua indígena) sin considerar que el idioma hablado en la población es una lengua indígena diferente al idioma hablado por el profesor. De igual manera, en hospitales urbanos en los que se da atención médica de manera prioritaria a la población indígena de la entidad, existen traductores indígenas que acuden a prestar sus servicios en el turno matutino: el traductor de entre semana es huichol, el de los sábados es cora y el de los domingos es tepehuano. A muchas personas, incluyendo estudiantes universitarios, les sorprende que los coras y los huicholes no se entiendan entre sí, siendo ambos indígenas. Muchas veces estas omisiones no son negligencias propiamente, sino el resultado del desconocimiento,

por parte de la población mestiza, de la diversidad cultural y lingüística. En esta presentación intento resaltar la importancia de incluir a la población mestiza en este proceso de formación.

Propósitos

La Universidad Autónoma de Nayarit está realizando una serie de acciones, hasta hoy aisladas, encaminadas a promover entre la población estudiantil, que es mestiza en su mayoría, una cultura de entendimiento de la diversidad cultural y lingüística de la entidad, mediante acciones de acercamiento a las diferentes lenguas y culturas de sus hablantes. El propósito de este trabajo es presentar estas acciones y reflexionar sobre el impacto que han tenido en la población universitaria.

Desarrollo

Proyecto de enseñanza del huichol o wixárika como segunda lengua

La enseñanza de lenguas indígenas en la Universidad Autónoma de Nayarit ha sido un reclamo histórico de la sociedad y no ha sido sino hasta fecha reciente que se le ha dado respuesta mediante el ofrecimiento de un curso de wixárika o huichol como segunda lengua, como parte de la oferta de cursos optativos del área de ciencias sociales y humanidades. Ofrecer un curso de esta naturaleza representa una serie de retos que se han ido atendiendo conforme las circunstancias lo han permitido:

1. Es necesario contar con materiales adecuados para la enseñanza de un idioma como segunda lengua, materiales que no asuman conocimiento alguno, tanto verbal como escrito, de la lengua en cuestión. Los materiales deben también estar pensados para un estudiante adulto. La SEP, a través de la Dirección General de Educación Indígena, promueve la creación de materiales didácticos y libros de texto de lenguas indígenas, pero estos materiales asumen un uso verbal del idioma y están pensados para niños, por lo que no se podrían utilizar

en el contexto universitario. Este reto ha sido abordado de manera inicial en la universidad con la creación de *Taniuki*, un libro de texto para aprender wixárika como segunda lengua. El libro es introductorio y su enfoque es el comunicativo; es decir, lejos de presentar al idioma como un sistema de reglas gramaticales, ofrece a lo largo de cinco unidades de aprendizaje, una serie de situaciones comunicativas con las que el estudiante va construyendo poco a poco su entendimiento del idioma mediante el uso de las cuatro habilidades: hablar, escuchar, leer y escribir. Cada unidad integra aspectos culturales por medio de pequeñas notas sobre la cosmovisión del pueblo wixárika. Este material se complementa con un disco de audio que contiene los diálogos del libro y una lotería con el vocabulario principal de la primera unidad.

2. Asimismo, es necesario contar con personal docente capacitado. Este reto fue enfrentado mediante la oferta de un diplomado en metodología para la enseñanza de segundas lenguas, dirigido a hablantes nativos de lenguas indígenas. El contenido del curso incluyó los temas siguientes:

- Principios de lingüística descriptiva y adquisición de la lengua
- Principios sobre bilingüismo y educación bilingüe
- El enfoque comunicativo en la enseñanza de un segundo idioma y las cuatro habilidades del idioma: hablar, escuchar, leer, y escribir
- Diseño y adaptación de materiales

El curso de wixárika se ofrece en el área de Ciencias Sociales y Humanidades (csh) y a la fecha se ha mantenido una constante de dos grupos por semestre, de un promedio de 15 estudiantes en cada grupo, incluyendo estudiantes indígenas hablantes de otros idiomas. En la actualidad, a tres semestres de su inicio, se han atendido estudiantes no sólo del área de csh, sino del área de la salud (odontología y enfermería) y del programa académico de turismo.

En un esfuerzo por atender a la contraparte de los estudiantes, se ha implementado un diplomado, con alcances mayores que el curso de wixárika, sobre cultura y lengua wixárika, dirigido al personal docente de la universidad. Por desgracia, en dos ocasiones que

se ha ofertado, la asistencia ha sido mínima. Esto denota un bajo interés por parte de la comunidad académica por establecer este acercamiento hacia este sector de la población estudiantil.

Proyecto de comunicación intercultural en estudiantes del área de la salud

A raíz de la oferta del curso de wixárika en el área de CSH surgió, en el área académica de la salud de la universidad, la inquietud por atender una situación que habían venido enfrentando: con frecuencia los estudiantes son enviados a realizar su servicio social a zonas rurales donde prevalece la población indígena–wixárika. En su mayoría son personas bilingües (wixárika–español), pero en ocasiones estos estudiantes se enfrentan con wixaritari monolingües.

Ante esta situación surge la necesidad de abordar este asunto desde dos perspectivas. Por una parte el interés de las autoridades académicas del área de la salud por que se desarrollen materiales para el aprendizaje del wixárika enfocados al área de la salud. Estos materiales están en proceso de desarrollo. Asimismo, se están desarrollando materiales para un taller de comunicación intercultural. Este taller está basado en resultados de un proyecto de investigación en el que se exploró la visión del pueblo wixárika con respecto a los estados de equilibrio y desequilibrio de la salud, con respecto a la vida y la muerte, con respecto al tratamiento, etcétera, así como aspectos de comunicación y los patrones que cada una de las culturas involucradas sigue dentro de una interacción verbal —por ejemplo, los silencios, la toma de turnos, entre otros—. Estos patrones obedecen reglas diferentes en cada cultura; no entender esto puede conducir a problemas de comunicación. Algunos conceptos fundamentales que se abordan en el curso, además de la exploración de las cosmovisiones de las culturas involucradas en el trato entre paciente y profesional de la salud, son las que se enlistan a continuación:

- Empatía cultural
- Factores que inciden en la comunicación intercultural
- Competencia comunicativa intercultural

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Conclusiones

Como se puede apreciar, éstas son acciones aisladas encaminadas a promover y fomentar entre la población universitaria una cultura de aceptación de la diversidad cultural y lingüística. Considero que este tipo de acciones son necesarias pero no suficientes.

No son suficientes si en realidad lo que se busca es impulsar un perfil intercultural en la universidad. Para lograr esto es necesario trabajar en la formulación de un proyecto integral que involucre a diferentes actores universitarios: estudiantes indígenas y no indígenas, personal académico y trabajadores. Un proyecto que incida en las políticas educativas, en el quehacer cotidiano de los docentes, en las relaciones de socialización entre los diferentes miembros de la comunidad universitaria.

Sin embargo, me gustaría resaltar que considero que acciones como las descritas en este trabajo son necesarias porque antes de pensar en la instauración de un proyecto transversal de interculturalidad en la universidad, o cuando menos de manera paralela, se debe trabajar de manera muy intensa en la sensibilización de todos los actores involucrados: estudiantes (indígenas y mestizos), profesores y trabajadores en general. La experiencia que se ha vivido en la universidad por parte de instancias oficiales que han abordado el asunto de la interculturalidad (la Coordinación de Atención a Asuntos Interculturales y la propia Federación de Estudiantes) ha sido más bien una experiencia en la que los esfuerzos realizados han tenido una respuesta de rechazo o reclamo —la sensación de que este sector de la población estudiantil está siendo tratado de manera privilegiada—. Considero que acciones como promover el acercamiento por parte del mestizo a la cultura de los estudiantes indígenas mediante el estudio de su lengua y la discusión de expectativas en la comunicación en las diferentes culturas involucradas (comunicación intercultural) pueden contribuir a que futuras acciones sean entendidas y aceptadas de mejor manera por la población universitaria mestiza.

Fuentes consultadas

Lewis, P. (ed.), *Ethnologue: Languages of the world,* 16 ed., Dallas, SIL International, 2009.

Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, texto vigente Última reforma publicada DOF 09-04-2012.

INEGI (2005) www.inegi.org.mx

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Oralidad y escritura en niños tsotsiles preescolares de Zinacantán, Chiapas: Una experiencia pedagógica

María Teresita Pérez Cruz
Julia Clemente Corzo
Gloria Guadalupe Andrade Reyes
UNACH

Chiapas es uno de los estados con más alto índice de analfabetismo en México, el cual se agudiza con la población indígena (48.4%). El municipio de Zinacantán, con población en su mayoría indígena registra 54.4% de analfabetos (Plan de Desarrollo Chiapas Solidario, 2007-2012). En este municipio, la lengua materna es tsotsil, la cual ha entrado en contacto permanente con el español por diversos procesos sociales, económicos, políticos, religiosos y migratorios, impactando a la cabecera municipal.[13] Aunque se sigue trasmitiendo la oralidad del tsotsil y existen comunidades aledañas sólo con lengua materna, el español va ganando espacio en la oralidad y escritura en las escuelas del municipio, como es el preescolar. Frente a esta situación: ¿de qué manera enseñar a escribir en tsotsil a los niños preescolares?

Esta pregunta guio nuestra investigación, aventura educativa, donde la respuesta se convierte en un reto pedagógico y político. Frente a estos dos elementos se elabora el programa que centra su atención en la construcción de palabras cortas en tsotsil, que

[13] El impacto principalmente se da en la cabecera municipal, porque es el punto de entrada a las distintas negociaciones foráneas, entre ellas esta la floricultura y la artesanía, Zinacantán es visitado por diversos turistas tanto nacionales como internacionales, accesible para poder llegar al lugar.

incursiona en la revitalización de la lengua tsotsil en niños zinacantecos preescolares, niños de 3 a 5 años de edad, haciendo un total de 130 niños, distribuidos 30 en primer grado; 40 en segundo, y 60 en tercero, en su mayoría bilingües, ubicados dentro de un espacio escolar denominado "Justo Sierra" del sistema no bilingüe. El equipo de trabajo estuvo formado por tres docentes, tres tesistas de la licenciatura en Pedagogía y 6 estudiantes del octavo semestre, además de la asesoría de dos profesores hablantes tsotsil-tseltal.

Para abordar el programa educativo desde una visión pedagógica intercultural fue importante considerar que toda enseñanza de la escritura tiene que partir de la primera lengua del niño, y de los objetos de su entorno sociocultural. Esto involucra elementos incorporados a la cultura que ya forman parte de la vida cotidiana. Lo importante en esta experiencia pedagógica es la valorización de la escritura tsotsil en la variante zinacanteco y los procesos de construcción de la escritura[14] en los niños, desde los límites[15] de la escuela, que lograron trascender a la familia.[16] Asimismo de compartirlo con los profesores permanentes en el jardín, cabe mencionar que estos profesores hacen su mayor esfuerzo por hablar algunas palabras en tsotsil exclusivamente para apoyarse y enseñar los contenidos del español.

Por razones de extensión en este escrito, sólo presentaremos las actividades didácticas más significativas que se trabajaron con los niños, en su acercamiento a la escritura, considerando el grado y las edades.

[14] Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, en su investigación sobre el sistema de escritura, consideran el supuesto de que los niños "antes de leer y escribir convencionalmente crean hipótesis originales acerca de este sistema de representaciones" (17). Sin lugar a duda, los niños crean y estructuran imágenes que ellos quieren ver.

[15] Límites porque las actividades escolares se reducen al espacio escolar, salón y patio de jardín; no se puede sacar a los niños; es más, hay algunas restricciones para los profesores hombres como no agarrarle la mano a los niños; eso sólo pueden hacerlo las profesoras, debido a la situación que se ha suscitado en la entidad acerca de violaciones de niños por parte de sus profesores.

[16] Esto se dio en el proceso porque los niños constantemente llevaban a su casa los trabajos que hacían en la escuela, y se les deja tareas de investigación en tsotsil; principalmente cuando salieron los nombres propios, se investigó si se podía pronunciar o si existía en tsotsil.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Partir del principio pedagógico de enseñar la lengua a partir de la propia lengua no es nada nuevo. Sin embargo, en contextos con lenguas diferentes al español, como el caso que presentamos, no aplica. El partir de la lengua materna tiene implicancias metodológicas en sí mismo, que la propia lengua los aporta, desde la construcción de una palabra como *me'* (mamá), donde la globalización (') también cuenta; ya lo decía un clásico de la pedagogía: Juan Amós Comenio:

> En cualquier idioma que se estudie, aunque sea la lengua usual, deben enseñarse las cosas a que se refieren las voces que se aprenden, y recíprocamente, cuando se ve, oye, toca y gusta debe saberse expresarse por el lenguaje, a fin de que la lengua y el entendimiento se desarrollen y cultiven paralelamente (1992:105).

El hablar la lengua y el encontrarle sentido a lo que se escucha, se ve y se escribe, tiene que ser recíproco, pero también *el sentirse en la lengua*, que fue la entrada a esta experiencia, aun con la mirada de extrañeza de los niños al ver escribir su lengua, y pensar que las líneas no sólo eran para el español.

La mayoría de los niños zinacantecos de preescolar son bilingües, principalmente en edad de 4 y 5 años. Y aunque son competentes en español, la lengua que usan con la familia y en el contexto cotidiano es tsotsil. Vigotsky, nos hace recordar que los elementos socioculturales son de suma importancia para la constitución de la significatividad de los conocimientos, por lo tanto la oralidad, sin lugar a duda, marca un punto central, en particular en una comunidad como la que mencionamos, descendientes de la cultura maya, plena de legados culturales y tradiciones. Esto podemos observarlo en el traje tradicional que visten las niñas que asisten a la escuela, diferente a la ropa de los hombres que ya no es la tradicional. Sin embargo, los niños manifiestan otras características culturales que también son expresados de distinta forma, por lo tanto el lenguaje cultural y simbólico se expresa de diversas maneras, sin necesidad de ser hablado. Es quizá el resultado más sobresaliente de esta experiencia, la transición de la oralidad a la escritura, desde la extrañeza por parte de lo niños hasta la motivación por querer hacerlo y hacerlo, pues están familiarizados con ejercicios de la escritura de

palabras en español y de escuchar contenidos en español. Por ello también fue de suma importancia pensar en una temática atractiva para los niños, se pensó en las flores, en los nombres propios,[17] pero al final decidimos centrarnos en el tema de la familia, por ser el grupo primario de los niños y de enorme afectividad. Para nuestro trabajo retomamos palabras cortas que ayudaran a iniciar los trazos con mayor facilidad, derivando las siguientes: *mé* (mamá), *tot* (papá), *bankil* (hermano); se hicieron dibujos de los integrantes de la familia y, a la vez, aumentaron los retos para nosotras, pues los niños demandaban más palabras en tsotsil no consideradas dentro de la planeación, lo cual nos rebasó en nuestro aprendizaje, aun contando con asesoría de profesores tsotsiles.

El bilingüismo activo que tiene la mayoría de los niños contribuyó al trabajo que estábamos realizando y de nuevo ellos nos ayudaron; en momentos fungieron como correctores de palabras en tsotsil: nos señalaban que las palabras se pronunciaban de distinta forma a la que nosotras pronunciábamos. Dialogar con niños tsotsiles de preescolar en su lengua fue entrar en un campo poco conocido y de reto para el equipo de trabajo.

Durante el proceso de educación en modalidad de talleres, se abordaron diversas actividades de las cuales el dibujo estuvo presente de manera constante, como punto de partida de las actividades y de culminación. De acuerdo con Vigotsky (2004), los dibujos de los niños son el primer estadio en el desarrollo del lenguaje escrito. Para él, los niños ignoran el carácter simbólico de sus primeros dibujos, de modo que lo que van haciendo es construir con su práctica tal simbolismo en relación íntima con el lenguaje oral. En el caso de los niños más pequeñitos hicieron dibujos que significaban distintas cosas aunque fueran pequeñas líneas, a diferencia de los más grandes. El dibujo para proyectar la familia fue importante trabajarlo, en ello se representaron a ellos mismo dentro de un grupo más amplio, donde escuchamos fluir la lengua tsotsil.

[17] Los nombres propios, no fue el punto temático central que se trabajó porque la mayoría tiene nombre en español. Pero aun con ello, se realizó un ejercicio de investigación con los niños para identificar si el nombre en español podía decirse o existía en tsotsil.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

El dibujo de la familia

Este tema se logró trabajar con todos los grados; en particular con los niños de primero, pues en esencia, la escritura fue un dibujo o una línea, y se pensaba sólo en la idea de escritura. El proceso es resultado de los periodos que ~~ya~~ Emilia Ferreiro menciona cuando habla de la diferenciación de sistemas de representación de la escritura, desde las distinciones de un sistema a otro, como de la estructura contable y finalmente legible. Por ello los niños utilizan marcas valorativas que, en un primer momento, representan la escritura. Lo que interesa en este caso es trascender la cuestión gráfica en su proceso que marca periodos importantes. Es también construir el valor de la lengua tsotsil en el ámbito de la escritura, mostrando a temprana edad que no sólo el español se puede escribir; por lo tanto, trascendemos de la escritura a la motivación ideológica.

Para llevar a cabo este proceso, las preguntas fueron importantes, tanto las que hacíamos nosotras como las que hacían los niños.

Como el tema fue el de la familia, se hicieron preguntas concretas del tema, donde salieron a relucir los nombres de los familiares y el parentesco de cada uno. Las preguntas que se realizaron fueron las siguientes:

> ¿Cuántas personas viven en tu casa?
>
> Edras: Vivo con mi mamá, mi papá, mi hermano y mi hermana.
>
> Laura Artemia: Los que viven en mi casa son mi mamá, mi papá y mi hermana.
>
> ¿Cómo se dice en tsotsil *mamá*, *papá* y *hermano*?
>
> Dulce: Mamá es *me'* y papá, *tot*, hermano, *bankil*.

En el caso del primer año, este ejercicio se concretizó en conversar y escuchar para que, al final, se mostraran las palabras *tot* y *me'*, y se pintaran. La mayoría salió del contorno de la palabra, pero lo importante fue que los niños ejercitaron la flexibilidad de sus manitas, pudieron elegir colores y escuchar que estaban trabajando y pintando las palabras *tot* y *me'*; se trabajó con palabras y lo im-

portante fue el contenido de esa palabra. En el caso del segundo grado, ellos comenzaron a escribir la palabra y los de tercero lograron escribirla con más facilidad: *tot*, *me'* y *bankil*, así como leerlas. Alrededor de estas palabras se concentraban conversaciones sobre las actividades de los integrantes de la familia, muy enriquecedoras para todos.

Expresiones en dibujos:

> Enrique: niño de primer año, dibujó a su familia con puras rueditas, representando a su mamá y a su papá.
>
> Los niños de tercero fueron los que dibujaron las figuras de la familia más definidas.
>
> Mario David expresa: Yo dibujé a me', maestra, porque quiero mucho a mi mamá.
>
> Chep Alexis: Yo, maestra, dibujé a me', y a tot pero quiero mucho a tot. (*Chep* en español es José).

Estas tres palabras: *tot*, *me'* y *bankil* fueron de suma relevancia y se trabajaron de distintas maneras, por ejemplo, en rellenar las palabras antes mencionadas con semillas de maíz y frijol, para que los niños fueran identificándolas.

A medida que pasaban los días, los niños proponían nuevas palabras en tsotsil para que las escribiéramos, en particular los de segundo y tercer grado, palabras que incluso ya no sabíamos como escribirlas y era tarea para nosotras investigarlas, y trabajarlas con los niños en la siguiente sesión, circunstancia que en momentos nos puso en crisis. El reto de la lengua fue creciendo para el equipo de trabajo porque los niños aumentaban las palabras en tsotsil, con ello entendíamos cada vez más la importancia de saber una segunda lengua oriunda de nuestro estado, sin que nuestra motivación claudicara pero los esfuerzos aumentaban. En este sentido, pudimos percatarnos de que los niños fueron demandando más palabras y que tenían inquietudes de verlas en la escritura. Salieron nuevos temas, como las frutas que se cosechan en Zinacantán.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

El dibujo de las frutas

Esta actividad se trabajó en todos los grupos.

Preguntas: ¿Qué frutas se cosechan en Zinacantán?

Repuesta: el chicozapote, la pera, la manzana y el durazno.

Se trabajaron con seis frutas: manzana (mantsana), pera (pelex), durazno (turasnu), guineo (kinya), piña (paxak') y mango (manko), palabras con el apoyo de profesores zinacantecos de la casa de la cultura.

En esta actividad se pudo elaborar un memorama de frutas con la ayuda de todos los niños; ellos dibujaban la fruta y mencionaban qué fruta era y nosotras escribíamos el nombre de la fruta. El objetivo de usar frutas era que los niños identificaran el nombre de sus frutas en tsotsil.

En primer grado se trabajaron con: mantsana (manzana), kinya (guineo), turasnu (durazno) y pelex (pera), pero a la vez se intercalaron los colores como: el Yox (verde), Tsoj (rojo), K'on (amarillo). De manera simultánea, nuestro vocabulario también iba en aumento, los niños ya sabían hablarlo y pronunciarlo, pero no escribirlo. En el caso de los niños de primer año se hicieron los dibujos de las frutas y ellos eligieron el color y los pintaron. Los niños también trabajaron el relleno de frutas con papel crepé, utilizando los colores antes mencionados.

El dibujo con frutas y números

Los niños de tercero trabajaron con frutas y agregaron la numeración en tsotsil. Se trabajó hasta el número cinco (vo'ob), y en las actividades que se realizaron se dibujaba el número de frutas que se pedía.

Fabiola dibujó tres (ochib) peras (pelex), porque eso era lo que ella eligió, pero si se le pedía a cada niño que dibujara cierta cantidad de frutas ellos tenían que escribir el nombre y el número de frutas en tsotsil.

Para culminar la actividad de las frutas, se llevaron algunas y se picaron; se mencionó el sabor y el olor de cada una, así como la temporada en la que se encuentran.

Los colores a través de las frutas

En primer grado se trabajó identificación de colores: Yox (verde), Tsoj (rojo), K'on (amarillo), al finalizar los trabajos habían preguntas como:

> Alejandro: Maestra, se le va aponer mi nombre, porque el mío no sé cómo se dice en tsotsil.

Sabían que algunos nombres no estaban en tsotsil, pero al darse cuenta de que se estaba trabajando la escritura, preguntaban también por sus nombres.

Al terminar los trabajos se preguntaba: ¿qué fruta dibujó y que color utilizó, y por qué?

> Luis Antún: Yo dibujé un kinya (guineo) y es de color k'on (amarillo) y me gusta mucho porque es dulce y aguado.

Después, volvimos a retroalimentar las palabras de la familia mediante figuras de plastilina de un integrante de su familia.

> Maruch: Es bankil porque está chiquito y bien bonito, maestra, y lo quiero más que a todos.

Fueron diversos los ejercicios realizados, todo ello culminó con la elaboraron de carteles, donde los niños dejaron su huella de lo aprendido con la escritura del tsotsil y del dibujo, de acuerdo con la edad.

Elaboración de carteles por medio de dibujos

Para culminar el programa en los talleres se organizaron cuatro grupos para elaborar los carteles. En cada grado las actividades fueron diferentes.

En primer grado, por ser más pequeños, se les dio el dibujo de las frutas ya elaborado para que lo colorearan, esto con la finalidad de

identificar los nombres de los colores en tsotsil, ya que dependiendo del color que eligieran, nosotros anotaríamos el nombre en español y tsotsil.

En los segundos y terceros elaboraron carteles con el tema de la familia y de las frutas; la mayoría lo escribió en tsotsil y algunos no lograron hacerlo por completo, pero lo hicieron como ellos pensaban y de esa manera quedó impreso. Estos trabajos se enviaron a la imprenta y repartieron en cuatro lugares: la escuela, la presidencia municipal, la casa de la cultura y la universidad. Los padres se sorprendieron al ver el nombre de sus hijos en los carteles y del trabajo que habían realizado, así como de llevar de manera permanente a su casa trabajos escritos ene tsotsil.

Elaboración de cantos en tsotsil

Asimismo se elaboró un pequeño disco con cantos en tsotsil, que no se alcanzó a difundir, pero fue un material logrado en esta primera participación en el jardín de niños, donde también colaboró la casa de la cultura, actividad lograda por los alumnos del sexto semestre de la licenciatura en Pedagogía.

Esta experiencia nos permitió reconocer nuestros avances y errores en el programa y en la enseñanza del tsotsil. No aplicamos un modelo pedagógico, tan sólo vivimos el encuentro de los lenguajes con los niños, atravesados por líneas, dibujos, y algunas letras que trazarían los inicios de la escritura en tsotsil, con toda la seriedad y responsabilidad que ello corresponde. De igual manera vivimos momentos densos cuando los niños demandaban más palabras en tsotsil, punto importante que ayudó a pensar en nuestras limitaciones, pero también nos dio elementos para seguir insistiendo en la universidad y en los proyectos educativos de pensar en la diversidad e interculturalidad.

También se presentaron pequeños obstáculos. Al principio, con la jefatura de profesores instalada en Zinacantán, profesores no bilingües que tienen a su cargo las escuelas de la cabecera municipal; al proponerles el programa, nos dijeron que ellos no enseñan lengua indígena y por ello no podían asignarnos ningún jardín de niños.

Pese a esto, nos dirigimos con la directora del único jardín de niños en la cabecera municipal de Zinacantán, quien aceptó con gusto, y de esta manera pudimos comenzar el trabajo. El programa fue una experiencia que no terminó, tan sólo fue el principio del encuentro con una pedagogía intercultural que emana de la práctica cultural en la que la diversidad está en juego para ser consolidada pedagógica y políticamente en un proceso permanente y continuo.

Fuentes consultadas

Ámos, Comenio Juan, *Didáctica magna*, México, Porrúa, 1992.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, Secretaría General, Secretaría de Servicios Parlamentarios y Dirección General de Servicios de Documentación, Información y Análisis, 2003. (Puede consultarse en la siguiente liga: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257.pdf)

Ferreiro, Emilia y An Teberosky, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI, 1979.

Freinet, C., *La educación por el trabajo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1967.

Gobierno del Estado de Chiapas, *Plan de Desarrollo Chiapas Solidario 2007-2012*.

Godínez Martínez, Gabriela, *Ordenamiento urbano local*, Zinacantán, Chiapas, 2007, Programa La UNAM en tu comunidad.

López, Luis Enrique e Ingrid Jung (comps.), *Sobre las huellas de la voz: sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*, Madrid, PROEIB Andes-DSE-Morata, 1998.

Kaufman Ana María y otros, *Alfabetización de niños: Construcción e intercambio; experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria*, Buenos Aires, Aique, 1991.

Olguín Martínez Gabriela, *Los mecanismos de control de la OIT en materia de derechos indígenas. Aplicación Internacional del Convenio 169*, México, Ce- Acatl, AC, 2000.

Prieto Pastor, Isabel María, *Gestión del conocimiento para el desarrollo de la capacidad de aprendizaje en educación preesco-*

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

lar, Valladolid, España, Universidad de Valladolid, 2005.
SEP, *Programa de educación preescolar,* México, Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica, de la Secretaría de Educación Pública, 2004.
Vigotsky, Lev Semonovich, Alexis Leontiev y Alexander R. Luria, *Psicología y pedagogía*, Madrid, Plaza Ediciones, 2004.
Zúñiga Castillo, *Interculturalidad y educación en el Perú*, Lima, Foro Educativo, 1997.

*Respecto a la variante del tsotsil zinacanteco, trabajamos principalmente con los materiales de los escritores de snaJtzi'bajom.

¿Hanja da bädi da nxadi ne dä ot´i ra hñähñu ja ra ta ngu nxadi m´ui xeni m´onda (UIEM)?

¿Por qué aprender a leer y escribir la lengua hñahñu en la UIEM?

Petra Benítez Navarrete
UIEM[18]

La presente ponencia gira en torno a mi práctica docente, frente a grupo de nivel superior, sobre la enseñanza aprendizaje de la lengua Hñähñu (Otomí) en la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)

Los grupos que he atendido han estado integrados por estudiantes de las tres licenciaturas: Comunicación Intercultural, Desarrollo Sustentable y Lengua y Cultura, de 2005-2008. En este ciclo escolar se incluyen al grupo Otomí Hñähñu, los estudiantes de la nueva licenciatura de Salud Intercultural.

La enseñanza aprendizaje de la lengua Hñähñu (Otomí), como vertiente educativa, surge de la necesidad de promover el uso y desarrollo de la lengua Hñähñu, para fortalecer la identidad cultural de los estudiantes y los valores socioculturales del grupo étnico de pertinencia. Por tal motivo, es necesario mencionar que la lengua es un sistema que construye la cultura en un determinado contexto social y, por ende, es el medio más eficaz para la comunicación.

"Y muy en especial la lengua oral, la comunicación oral es el eje de la vida social común a todas las culturas" (Tusón, 1989:222).

[18] Docente, investigadora en la Universidad Intercultural del Estado de México.

Para propiciar la oralidad en el proceso enseñanza aprendizaje de la lengua Hñähñu, es importante retomar un alfabeto para el aprendizaje de la lectura y escritura de la lengua Otomí, para tal efecto se retomó el alfabeto Njaua ra nt´ot´i ra hñähñu, que contiene las descripciones y reglas de uso del alfabeto, explicaciones, ortografía y las nociones gramaticales, sobre la lengua otomí. Se aplica este alfabeto práctico consolidados con los escritores y hablantes de la lengua otomí de los estados de Guanajuato, Hidalgo, México, Puebla, Querétaro, Tlaxcala, Michoacán y Veracruz. Al ser analizados y sistematizados de manera eficaz. Es importante mencionar que los estudiantes de la UIEM, conocen y emplean el alfabeto práctico retomando la variante dialectal de la región norte del estado de México.

"En bastantes lugares donde la introducción en la escuela se intenta hacer en la lengua o en la variedad dialectal del alumno y donde coinciden alumnos de diferentes lenguas, es frecuente que el enseñante se dirija a cada alumno en su lengua o alterne la lengua de los alumnos y la lengua oficial de la enseñanza" (Siguán y Mackey, 1986:149).

Al implementar diversas estrategias didácticas dentro del salón se requiere un sinfín de recursos didácticos, con el propósito de hacer que el estudiante se interese por aprender una segunda lengua. Durante los cuatros ciclos escolares se han puesto en práctica diversas estrategias de enseñanza aprendizaje tales como: diálogos en lengua Otomí, juegos didácticos que incluyen cuentos, cantos, adivinanzas, leyendas, memoramas, loterías, y sopas de letras en versión hñähñu. De tal manera que los contenidos de cada semestre sea dinámicos, interactivos, interesantes y atractivos. Por consiguiente, los programas de lengua Otomí se han venido reorientando y sistematizando a lo largo de cuatro años; los programas de Otomí que abarcan ocho semestres, cada semestre está estructurado en tres unidades temáticas, describiendo en primer lugar el objetivo general del semestre, posteriormente los objetivos por unidades, objetivos específicos y por último las evidencias de cada unidad, bajo el siguiente orden, sólo por dar un ejemplo de los programas.

Objetivo general de la carrera

El estudiante expresará la cultura y la cosmovisión a través del uso de la lengua Hñähñu Otomí.

Primer semestre

El estudiante comprenderá y expresará de forma oral y escrita información personal de su familia y comandos básicos en el salón de clase.

Evidencia

Presentación del estudiante dará información personal de su familia en diálogos (presentarse y presentar a su familia, en Power Point, cartel, trabajo escrito).

Unidad 0 (Comandos básicos)

a. Saludos
b. Comandos básicos, ejemplo: sentarse, abrir la puerta, cerrarla.
c. Preguntas y determinantes

Unidad 1 (YO)

Objetivo específico

El estudiante presentará información personal en forma oral y escrita en Hhähñu.

Evidencia

El estudiante elaborará una autobiografía en forma oral y escrita en otomí mediante videos, periódicos murales, y presentación en el salón de clase.

Estructuras necesarias para el logro de las competencias

1. YO

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

a. Identidad
b. Información personal

Unidad 2 (Mi familia)

Objetivo específico

El estudiante expresará información sobre la familia y los roles que tiene cada uno de sus miembros.

Evidencia

El estudiante elaborará el árbol genealógico de su familia mediante un video, cartel o periódico.

Estructuras necesarias para el logro de las competencias

2. Mi familia
a. Parentesco
b. Información personal de los miembros de la familia

Unidad 3 (Mis gustos, mis hábitos, mi vida)

Objetivo específico

El estudiante describirá de forma oral y escrita en mazahua, sus actividades cotidianas, sus gustos y disgustos.

Evidencia

El estudiantes elaborará un reporte oral y escrito en mazahua sobre sus gustos y disgustos.

Estructuras necesarias para el logro de las competencias

a. Mis gustos
b. Mis hábitos
c. Mi vida

Una vez consolidados los contenidos temáticos, me he remitido con la pregunta ¿Por qué aprender a leer y a escribir la lengua hñähñu en la UIEM? Para aprender a leer y a escribir en hñähñu es pertinente reflexionar minuciosamente que, en la actualidad, la educación en nivel superior requiere nuevas innovaciones pedagógicas y alternativas para el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje de la lengua hñähñu, para poder contribuir en la revitalización y preservación de la lengua. Por lo tanto, una de las tácticas que se ha considerado para este proceso de aprendizaje de la lengua hñähñu en la UIEM, es facilitarlo de manera significativa entre los estudiantes mediante estrategias y técnicas que les permitan desarrollar sus habilidades cognitivas, las competencias necesarias para cumplir con la función de manera práctica y eficiente.

> Competencia es lo que una persona es capaz de hacer para llevar a cabo determinadas actividades en diferentes ámbitos, y que se dividen de la posesión de una serie de saberes que se utilizan en diversas combinaciones para actuar; y por otro, que estos saberes conocimientos, habilidades y destrezas, hábitos, actitudes y valores al ser seleccionados como contenidos escolares, se constituyen en un aspecto sustancial de los procesos de enseñanza aprendizaje y se convierten en el eje de la relación entre maestro y alumnos en el centro educativo. (*Lineamientos Generales para las Niñas y los Niños Indígenas,* 2000:43)

Por consiguiente, es necesario mencionar que estas estrategias pueden ser usadas en diferentes niveles y modalidades educativas, y en concordancias con las diversas materias que puedan tener la misma eficiencia y resultado, puesto que sólo forman parte de un complemento en la formación de los estudiantes. "La primera prioridad que se debe tener en la educación de los estudiantes de habla castellano es el aprendizaje del indígena" (García, 2005:26).

Como es bien sabido que cada grupo étnico tiene su propia lengua originaria y debido a la falta de concientización y revaloración ha sufrido un gran fenómeno de desplazamiento a consecuencia de las asimetrías que han estado marcado desde hace más de quinientos años, a partir de la llegada de los españoles, por estas premisas se

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

han creado materiales didácticos dirigidos a estudiantes de nivel superior que contienen aprendizajes significativos que facilita el aprender a aprender, aprender a hacer y aprender ser, con la finalidad de lograr las competencias comunicativas en los estudiantes y así mismo cumplir con el enfoque intercultural acorde con los nuevos tiempo; de esta forma hacer partícipe de la revitalización y preservación de la lengua hñähñu. A partir de la implementación de las estrategias didácticas.

Manejar estrategias de aprendizaje cognitivas en el salón de clases es el medio más efectivo para la transformación de la información de los conocimientos, los contenidos escolares; permite la interiorización de los conocimientos por parte del estudiante, le va a permitir organizar la información y a partir de ella, hace inferencias y establece nuevas relaciones diferentes contenidos, facilitándoles su proceso de aprender a aprender.

Las estrategias que se han diseñado promueven que el estudiante ejecute las habilidades comunicativas (leer, escribir, escuchar, hablar, pensar, comunicarse con eficacia y gramaticalmente). Leen y escriben de manera crítica para poder emitir información, entender y disfrutar, escribir y hablar con claridad en Otomí de una forma objetiva, eficaz y creativa, leer, escribir y conversar al menos dos veces a la semana en lengua.

Así mismo propician el aprendizaje de análisis sintáctica de la lengua hñahñu, aprendizaje verbal y conceptual compresión de conceptos que permite atribuir significados a los hecho que encontramos, interpretación de palabras en desuso, palabras por composición y por aprendizaje de procedimiento el saber hacer, influye en la mejora de las habilidades y destrezas y que con ello se ven reflejados en el servicio social de los estudiantes quienes se trasladan a los centro educativos de nivel básica media básica y nivel superior, ponen en práctica las técnicas de aprendizaje para dinamizar las clases de lenguas, diseñan y ponen en práctica la planificación didáctica en los niveles antes mencionado.

¿Hanja da bädi da nxadi ne dä otí ra hñähñu Ja ra Ta Ngu Nxadi M´ui Xeni M´onda (uiem)?

Ra Ta Ngu Nxadi M´ui Xeni M´onda ñäni n´a ra nxadi xa za ngu jau ya hnini ñä ra hñähñu kongeu ya xadi konge ä petsi da tsatse da hoki ya goho n´ithou pa da ñähu ne ne temeu ya hñä m´ui, kongeu da nu ha di japi pa digempu da tsixa ja ya hnini habu ne da bädi kongeu ya xahnate üti ra hñähñu, da hogi ya t´üti mfädi ya hñähñu dra za da bädi te mä ne da mpati hñä, njapu ne tou nxadi da nfatsi da nu hinda m´edi ra hñähñu ngu ya; rangutho m´ui pa da üni kongatho ra m´ui , ko ma m´uisehu ge hinda dondo da t´uni ya m´iu ngu gatho di m´uhu, num´u hin´ä pa da nte da bädi ra za, da hoki ra za ra hoga m´ui, pa da hoki ne da pati ya hnini habu bi ëhe ne da m´ui ra za ya m´etsi bojä.

¿Por qué aprender a leer y escribir la lengua hñähñu en la uiem?

La uiem promueve una educación de calidad acorde a los contextos socioculturales y lingüísticos de los estudiantes, cuyo objetivo es desarrollar las cuatros habilidades comunicativas de manera significativa en las lenguas originarias con diversas estrategias didácticas y, posteriormente, llevarlas a la práctica en los contextos requeridos.

Para poder dar cumplimiento a lo antes mencionado, como docente de la lengua otomí, he considerado que las clases de las lenguas originarias tengan calidad, sean interesantes, dinámicas, entendibles e interactivas para que los estudiantes contribuyan a la revitalización y preservación de las lenguas originarias, por las siguientes razones: por una igualdad social; para aportar a la cultura global y a su propia cultura; y para que no sólo sean agentes pasivos, receptores de culturas hegemónicas, sino para crecer en forma intelectual; para mejorar la calidad de vida diaria; para efectuar cambios en las comunidades originarias, y para dignificar su situación económica.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

El uso de la lengua Tu´un savi (Mixteco) en la Universidad Intercultural del estado de Guerrero

Guadalupe Martínez García
Ubaldo López García
UIEG *

Palabras claves: Reencuentro; Tu'un savi, Lenguas originarias, Universidad

La lengua es un medio de comunicación entre los seres humanos pero también es un elemento básico de nuestra identidad, es un medio de socialización y trasmisión de prácticas culturales, por eso facilita el reencuentro entre todos los grupos de la misma cultura. La Universidad Intercultural es un medio para la revitalización de las distintas lenguas originarias; entre ellas el idioma Tu'un savi, que se habla en las comunidades de los estados de Guerrero, Oaxaca y Puebla son estos lugares donde hay mayor asentamiento de los hijos de la lluvia; sin rescatar otros estados de la república como el Distrito Federal, Sinaloa, Chihuahua y Baja California, según Casiano (2008), esto se debe por el fenómeno migratorio.

Conforme a lo anterior uno de los propósitos de este trabajo es revitalizar la lengua Tu'un savi y fortalecer nuestra identidad de Ñuu Savi, mediante la promoción y difusión del uso de la lengua en la universidad y en las comunidades de que conforma el estado e incluso en otras entidades del país para conservar lo que se encuentra escrito y contribuir en el reencuentro de los na savi con su cultura.

Descripción de la zona de estudio

La Universidad Intercultural está ubicada en La Ciénega, 2050 msnm, que corresponde a la Región de la Montaña de Guerrero en la sierra Madre del Sur y la Planicie Costera del Pacífico y hacia los valles centrales del estado (INEGI, 2005). La vegetación está conformada por bosques de Pinus-Quercus; además de una gran variedad de gramíneas asociadas a los cultivos de maíz, calabaza, frijol y otros frutales como el durazno, capulín y granadas a baja escala. En Malinaltepec el clima es del tipo A(C) W2 (W)ig (García, 1998), con lluvias entre mayo y octubre, el periodo de sequía se da entre los meses de noviembre-abril y en agosto se presenta la canícula (que afecta de manera considerable los cultivos); la precipitación media anual es de 1350 mm (SAGAR, 1995; Pacheco y Castro, 2003).

Material y métodos

Cabe mencionar que se realizó una etnografía en el aula durante dos años y medio 2007-2009, obteniendo datos reales de cómo se presentan y actúan los estudiantes hablantes de la lengua Tu'un savi (mixteco), también el trabajo frente al grupo y la asistencia activa a diferentes eventos, así como del Congreso de la Academia Ve'e Tu'un savi favoreció una observación participante y además porque se obtuvo un conocimiento sobre la cultura, su lengua. EL hecho de vivir en la comunidad y ser docente de tiempo completo ayudó a tener una información más completa sobre los Tu'un savi.

El diseño etnográfico como una de las metodologías cualitativas pone énfasis en las propias palabras de las personas tanto habladas como escritas y al mismo tiempo el contacto directo (convivencia) con los miembros de la comunidad universitaria, ayuda para rescatar los puntos de vista de los estudiantes con respecto al uso de su lengua (Goetz y LeCopte, 1998).

Se hicieron dos visitas en la comunidad de La Ciénega, en el mes de septiembre 2007 y 2008, para conmemorar la independencia de México participó la escuela Primaria "La Revolución" y el centro de preescolar, en esta fiesta los jóvenes presentaron poesías, cantos en

su lengua Tu'un savi. Se realizaron 30 entrevistas semiestructuradas a dos comunidades de Mixtecapa y Alacatlzala ambas de Tú'un savi en el mes de julio 2009.

Resultados

La Universidad Intercultural tiene el privilegio de estar en la comunidad de La Ciénega, Municipio de Malinaltepec, Guerrero.

En la región de la Montaña se tiene la presencia de tres grupos originarios: Tu'un savi, (Mixtecos), Me'phaa (Tlapanecos), Nauatlatojli, (Nahuas) y ñondaa, (Amuzgos) que provienen de la Costa Chica es decir, casi el 98% son alumnos de habla de algunas de las lenguas mencionadas, el otro 2% son de familia indígena sólo que se trasladaron a centros urbanos en busca de trabajo, por tal motivo estos universitarios al inicio del ciclo escolar 2007, no se consideraron indígenas cuando se realizaron dinámicas de presentación, ellos se expresaban "mis abuelos hablan tu'un savi".

Durante estos dos años y medio de estancia en la entidad y de trabajo académico en la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG), se ha visto que existe un abismo entre la historia de la formación del universitario frente al nuevo enfoque intercultural porque en su formación básica y media superior no se le impartió.

Como es el caso de una escuela primaria de la ciudad de Tlapa, Gro., ahí se realizó una entrevista semiestructurada con los docentes en febrero del año del 2004, ellos expresaron que, en general, retoman los contenidos que viene señalado por los planes y programas de la Educación Básica, pero pocas veces hacen uso de los contenidos relacionados con la enseñanza y uso de la lengua originaria, de igual forma descuidan temas relacionados a los grupos nativos como bien lo señaló uno de ellos en su entrevista "Existen algunos temas que hablan sobre los indígenas, casi no se retoman porque los niños se aburren" (Martínez, 2006).

Aun sabiendo que en el aula hay diferentes grupos étnicos, se sigue impartiendo una sola lengua, el castellano para la enseñanza de los contenidos; por eso manifiesto que los terrenos de la Región de

la Montaña y en general la sociedad no están preparados para la semilla de la interculturalidad.

Una de las consecuencias de lo descrito es que al inicio de ciclo escolar 2007-2009, los universitarios manifestaron algunas actitudes individualistas, falta de disponibilidad de trabajo en equipo, en ocasiones sobrevaloran algunos contenidos como la enseñanza de la estadística, ecología, el uso del español pero no muestran interés sobre su lengua materna, su identidad individual y cultural, las tradiciones, los saberes de las comunidades. En el trabajo del aula se observa cuando se expresan con respecto a su idioma ¡Qué difícil es hablar dos o tres lenguas originarias, yo me aburro! ¡Jamás pensé que en esta Universidad nos iban hablar del mixteco! ¡Ah maestra eso ya me lo sé! ¡Yo quiero aprender otras cosas más interesantes! Ante esta realidad y de la sinceridad de los jóvenes al expresar el desinterés y gusto por su lengua y cultura se establece un gran reto y al mismo tiempo se mira el camino que como docente se ha recorrido en otras instituciones y en la UIEG.

Sucede algo similar con los docentes a través de actitudes como: individualistas, pocas veces comparten sus proyectos de investigación, en ocasiones no hay capacidad de trabajo en equipo porque consideran que sólo sus aportaciones son válidas porque así se les enseñó en su formación académica. Cuando se da el encuentro de diversos grupos culturales la comunicación oral se vuelve más compleja debido a que cada uno de ellos impone su idioma o bien lo oculta por miedo a ser rechazado o marginados. La experiencia en la Institución conlleva a que la diversidad cultural no se tiene que ver como un problema ya que es una posibilidad de enriquecimiento del ser humano y sus culturas. En la UIEG, se está trabajando para que se desarrolle esta riqueza de culturas no obstante, los jóvenes esconden su cultura y su lengua materna, la gran mayoría no saben cuál es su origen y qué significado tiene su idioma; ante esta situación se ha dado la tarea de revalorar y revitalizar el uso del Tu'un savi (Mixteco).

Significado de la lengua Tu'un savi

Los universitarios que hablan el Tu'un savi cuando se les pregunta

cuál es su origen por lo general no contestan, tampoco saben por qué se les denomina Na savi; desde el punto de vista de Casiano (2008), no vienen de ningún lugar, ellos han vivido desde siempre en sus comunidades porque forman parte de una cultura ancestral y de antaño, esto no justifica que los na savi no sepan cuáles son sus raíces.

Para hablar de esta gran cultura, es inevitable considerar algunos conceptos básicos en la propia lengua porque ayudan a tener una autonomía del grupo, para ello se abordan los siguientes términos:

a. Ñuu savi significa pueblo de la lluvia, al expresar el nombre ñuu savi evoca a todos los hablantes de la lengua al igual que cualquier ente cultural que habitan en el territorio.
b. Tu ‘un savi significa palabra de la lluvia.
c. Ndusu tu’un savi se refiere sonido de la palabra de La lluvia que los especialistas en esta lengua la definen como el “conjunto del sistema fonemático que integran los consonantes y vocales para la escritura de tu’un savi”. (Miembros de la Academia, 1999).
d. Na savi significa personas de la lluvia.
e. Ve’e Tu’un savi se refieres casa de la lluvia o academia de la lengua Tu’un savi.

La UIEG, tiene el privilegio de contar con diecinueve estudiantes y tres docentes de la cultura Tu’un savi provenientes de nueve Municipios y diecisiete comunidades.

Cuadro núm. 1

Municipios	Estudiantes/Docentes	Comunidades	Número de hablantes
Cochoapa el Grande	Docente, Guadalupe Martínez García	Yosondakua del Carmen	1
	Abel Santiago Prado	Cochoapa	1

Cuadro núm. 1			
Municipios	**Estudiantes/Docentes**	**Comunidades**	**Número de hablantes**
Metlatonoc	Santiago Iván Vitervo Gálvez	Metlatonoc	1
	Alfonso Julio Solano	Yuvi nani	1
	Docente, Jaime Vivar Martínez	Huexoapa	1
	Erika Mendoza Pinzón	San Rafael	1
Alcozauca	Nelly ortega Ortiz	Lomasoyatl	1
	Juana Mendoza Ruíz	Acozauca	1
	Martha Rosario Vivar Martínez		1
San Luis Acatlán	Bonifacio Martínez Santiago	Mixtecapa	1
	Ángela Nava de la Cruz	Yoloxóchitl	1
	Hilda Leónides Brígido		1
Malinaltepec	Salvador León Gregorio	Cuatzoquitengo	1
Copatonayac	Socorro Gálvez Reyes	Copanatoyac	1
	Minerva Mercenario Vargas		1
	Adelina Fidel Espinobarros	Tenexcalcingo	1
Xalpatlahua	Ofelia Lorenzo de Jesús	Xilotepec	1
Atlamajalcingo del Monte	Armando Mercenario Pastrana	Atlamajalcingo del Monte	1
	Yenedit Martínez Librado		1
	Samuel Gálvez rivera		1
Tlapa	Zenaida Álvarez Hernández	Tototepec	1
	Docente, Pascuala Sánchez Hernández		1

La lengua Tu'un savi tiene muchas variantes dialectales, esto se visualiza en los jóvenes y maestros aunque seamos de la misma región de la montaña de Guerrero se deja ver en nuestra forma de nombrar las cosas; por esta razón en la UIEG, una de las estrategias que se ha empleado para no minimizar ninguna variante ha sido impulsar a los jóvenes a expresarse y a exponer sus trabajos en su propio idioma así mismo, han elaborado trípticos, videos, carteles, folletos, obras de teatro "el origen de los na savi" y guías de estudios en vista de que merecen el mismo respeto, el mismo valor, el

mismo trato para revitalizarlas como parte viva de la cultura tu'un savi (Caballero, 2008:9).

Los jóvenes y docentes hablantes de la lengua tu'un savi, tienen la disposición de hacer uso de su idioma debido a que empiezan a descubrir las funciones múltiples que tienen en el seno de los pueblos y en la sociedad en general, tal como lo señaló Caballero (2008) "Que un pueblo sin su idioma original es un pueblo sin futuro cultural propio". Para evitar lo anterior los universitarios han realizado diferentes actividades en su propio idioma con la finalidad de hacer uso y promoción de su lengua.

Asistieron al XII Congreso VE'E TU'UN SAVI, A.C. Celebrado el 17,18 y 19 de julio de 2009, en San Miguel el Grande, Tlaxiaco, Oaxaca.

Uno de los objetivos de dicho evento fue compartir las reflexiones sobre la importancia de la lengua oral de Tu'un Savi. Los jóvenes hablantes de la lengua participaron de forma activa en cada una de las mesas de trabajo, asimismo presentaron "el Origen de los Na savi y personajes" escrita por el Dr. Ubaldo López; el objetivo fue dar a conocer el origen de los na savi mediante la obra de teatro para revitalizar nuestra cultura y fortalecer nuestras raíces como hijos de la lluvia.

Esta ha sido una de las acciones que se ha realizado con los estudiantes en la UIEG, para difundir el uso de la lengua Tu'un savi en otras entidades del país. Al interior de la Universidad se hacen exposiciones, debates, miniconferencias, cantos, poesías entre otras en la lengua Tu'un savi al igual que en las otras lenguas maternas. Cabe mencionar que queda mucho por hacer para revitalizar las lenguas originarias, el reto y el compromiso son grandes tanto con los jóvenes como con sus comunidades.

Conclusiones

El trabajo en la región de la montaña sobre todo en la Universidad no ha sido fácil para algunos jóvenes ni para docentes ya que he-

mos vivido diferentes conflictos interculturales como: de lenguaje, valorales, identidad, autoestima, etc., el tener contacto con la cultura dominante, es una situación que pasamos durante la etapa de formación, por tal razón hay un abismo entre el enfoque intercultural, aunado de cada grupo es diferente desde su forma de relación social, con la naturaleza al igual que su cosmovisión de ver el mundo. La interculturalidad es un espacio donde convergen distintos grupos los cuales comparten su acervo cultural y al mismo tiempo se enriquece al tener contacto con las demás culturas. Así pues el uso de la lengua tu'un savi ha comenzado a florecer en la universidad debido a que los jóvenes reconocen que todas las lenguas tienen el mismo valor.

Situación que motiva y alienta trabajar en la UIEG.

Existen indicadores de que la semilla de la interculturalidad empieza a brotar en la región de la Montaña:

1. Los universitarios al igual que los docentes hablan con naturalidad su lengua originaria en diferentes espacios públicos y privados, actitud no vista al inicio del ciclo escolar.
2. Cada grupo originario comienza a escribir poesías, cantos, cartas, oratorias y otros discursos en lengua materna.
3. Los universitarios reconocen que sus aportaciones son valiosas para la construcción del conocimiento y sobre todo de su lengua Tu'un savi.
4. Gestión para conseguir recursos para los jóvenes y Universidad
5. Recolección de basura
6. Participación en eventos culturales entre otras.

Fuentes consultadas

Casiano, F. V. *Diccionario básico de la lengua mixteca*, Variante de Cuatzoquitengo, Gro., Ñuu Yuku Siyi'vi, "Cerro que espanta", México; 2008.

Martínez G. G., "Conflicto cultural y educativo de las niñas indígenas de Tlapa Guerrero", tesis de maestría, Facultad de Inves-

tigaciones en Educación, IIEDUG, Guanajuato, México, 2006.
García, E, *Modificaciones al sistema de clasificación climática de Koppen*, México 1998.
Pacheco-Flores, C., Castro-Ramírez, A.E. Phyllophaga senicula (Bates, 1888) (Coleoptera: Melolonthidae: Melolonthinae) en San Cristóbal, Chiapas, México, en: Romero N.J. *et al.* (eds.), *Entomología mexicana* 2, 2003.
INEGI, *Los municipios de Guerrero*, 2005. (Consulta en Internet)
Caballero, M. G., *Diccionario del idioma Mixteco. Tutu tu'un Ñuu Savi*, México, Ediciones Universidad Tecnológica de la Mixteca, 2008.
J.P. Goetz y M.D. LeCopte, *Etnografía y diseño cualitativo e investigación educativa*, Madrid, Ediciones Morata, 1998.

Aprendizaje de la lengua maya en la Uimqroo

Mario Baltazar Collí Collí
Uimqroo [19]

Marco general acerca de la reflexión y/o experiencia

Al iniciar la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (Uimqroo, agosto de 2007), se registraron tres Licenciaturas con duración de cuatro años de estudios, las cuales son: Turismo Alternativo (con seis semestres de maya), Lengua y cultura (ocho semestres de maya) e Ingeniería en Sistemas de Producción Agroecológicos (cuatro semestres de maya).

En el primer semestre se imparten asignaturas de tronco común, tal como: Taller de expresión y comunicación en lengua materna 1, que es un curso introductorio que comprende: perfiles, competencias, habilidades y conocimientos. En el segundo semestre Taller de expresión…2, de igual modo es de nivel básico para el aprendizaje de comunicación oral y escrita en maya.

Durante la aplicación de las clases en los dos años de vida de la Universidad, los contenidos temáticos de maya 1, se basaron en el libro de Gómez Navarrete, J.A. 2005. Maaya junp'éel. Método para el aprendizaje de la lengua maya. primer curso. 66 pp. Cuyo contenido es gramatical, aspectos que son adecuados para los

[19] Docente, investigador en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

maya-hablantes; pero no para los de nivel intermedio, menos para los principiantes.

Por lo tanto, desde hace dos años se tiene planeado buscar un método de aprendizaje de la lengua maya para la UIMQROO, dado que tenemos en cuenta ¿Cómo proporcionar los mejores conocimientos a los prospectos de la lengua maya? Pues con maya 1 incrementan los conocimientos y para el no maya-hablante es una asignatura de comunicación básica para la interrelación. En cuanto al aprendizaje de la lengua materna, se perciben cuatro habilidades: Escuchar, hablar, leer y escribir. Se tiene contemplado la siguiente pregunta central ¿Cuál es el método de aprendizaje de la lengua maya en el primer semestre: agosto-diciembre 2009, en la UIMQROO?

PROPÓSITO

Construir un método de aprendizaje de la lengua maya en la UIMQROO.

DESARROLLO

La significancia del estudio se correlaciona con la demostración de la adquisición de la lengua maya mediante las técnicas genuinas aplicadas por los padres y madres de familias mayas, grandes maestros empíricos, aunque muchos no tiene estudios de primaria incompleta, tampoco estudiaron la lengua maya: gramática, verbos, adverbios, fonología, semiótica, etc., sus sabidurías presentan espejos positivos que pueden servir de modelo a Universidades convencionales que imparten asignaturas de lengua maya. La propuesta de la UIMQROO consiste en crear un método propio con base en la sabiduría maya para el aprendizaje de la lengua maya.

El presente trabajo se plantea tomando en cuenta el enfoque antropológico del funcionalismo, porque tratar el tema de la interculturalidad y otros componentes culturales, significa inmiscuirme en el ámbito de las ciencias sociales, de la cultura y, son estudiadas por los enfoques antropológicos. El funcionalismo plantea como tesis,

que la sociedad en su dinámica contiene partes llamadas instituciones, tales como son: la familia, tradiciones, usos y costumbres, religiosidad, valores, etc., cada una influye en el funcionamiento de la sociedad y contribuye a la inexistencia de problemas en la vida social mediante su cotidianidad (utopía). A la medida que exista disfuncionalidad, empezarán los problemas en la sociedad, que pueden ser diversos: falta de identidad, emigración, marginalidad, violencia intrafamiliar, discriminación, etcétera.

Un concepto funcionalista de cultura, argumenta que es el "compuesto integral de instituciones, en parte autónomas y en parte coordinadas. Constituido por una serie de principios, tales como la comunidad de sangre a través de la descendencia; la contigüidad en el espacio, relacionada con la cooperación; las actividades especializadas y el uso del poder en la organización política. De tal modo que cada cultura alcanza su plenitud y autosuficiencia por el hecho de satisfacer el conjunto de necesidades básicas, instrumentales e integrativas" Malinowski, B. (1970, p. 54).

Se entiende por método a la "manera razonada de conducir el pensamiento con objeto de llegar a un resultado determinado y preferentemente al descubrimiento de la verdad" Schmelkes, C.C. (1988, p. 64) que a mi entender, desde la definición del título de estudio, la problemática, etc., es menester afirmar que conoceremos los pasos, los enfoques, las técnicas y materiales didácticos necesarios para trasmitir los conocimientos, las competencias interculturales posibles, y obtener los productos necesarios en el primer semestre de la asignaturas: Taller de expresión y comunicación en lengua materna uno.

Siendo la UIMQROO el Alma máter con enfoque intercultural, se trabajará de manera permanente en el proceso del aprendizaje de la lengua materna y a nivel teórico, dichos conceptos, en parte los entiende la autora Ruiz, H (s/año, p.4) como las distintas fases de hacer llegar los conocimientos y competencias de la lengua materna en sus diferentes semestres (a partir de competencias la definición es de Mario Collí). Por salón de clases se cuenta con el 75% de estudiantes que no son maya-hablantes y 15 % la entiende pero no la habla y 10% restante son maya-hablantes.

En la UIMQROO por cada generación, 240 estudiantes de la primera generación del año 2007, otros 240 de la segunda generación del año 2008 y 220 de la tercera, se vive la interculturalidad de forma agradable y, el respectivo concepto es: "la conducta cultural para desenvolverse en contextos de relación de culturas. Es una conducta de las personas o de los grupos humanos en situaciones de multiculturalidad. Se trata de un saber manejarse entre miembros de diferentes culturas con quienes se interactúa" Solís, F. (2008, p. 1).

En el proceso de adquisición de la lengua maya en la familia se manifiesta de acuerdo con el traspaso sucesivo de edades del infante y las experiencias que en él habla va adquiriendo. Las primeras palabras que el niño maya aprende son bisílabas: wi'ijen (tengo hambre), janal (comer), wenej (sueño), ichkíil (baño),etc.; si nos fijamos, muy aparte de sus significados, son palabras que surgen por la necesidad biológica, mientras que el transcurrir de los días, meses y años su proceso de "saber-entender" cotidiano le va exigiendo palabras trisilábicas hasta conversar con oraciones sueltas y formales (investigación hecha por alumnos de los salones 1,2 y 3 de la primera generación de estudiantes de la UIMQROO, en la temporada del segundo semestre enero-junio 2008).

Ahora bien, todo trabajo tiene sus pasos a seguir, por lo que el método es tratado como ya mencionó Schmelkes más arriba (Schmelkes, C. 1988, p. 64). Dicha autora, comprueba que hacer una investigación no es actuar en tinieblas, sino que desde la búsqueda de la información: Nombre del tema, y las demás etapas que la compondrán tendrán su justificación, para que los instrumentos aplicados *a posteriori* sean interpretados, analizados y se compruebe la hipótesis de si es un estudio cuantitativo.

La columna vertebral que enfatiza la presente investigación es el aprendizaje y su respectivo enfoque dictamina que deben manejarse con objetivos, estrategias y recursos, aplicando el modelo moderno de conocer, hacer, aprender, convivir y ser. El alumno no será un ente pasivo, sino que hará de su parte lo que le corresponde, en este caso para aprender la lengua maya, obtendrá un aprendizaje significativo para que sea un estudiante autónomo, que sus labores

no dependan mucho del Profesor y/o de la escuela, deberá aplicar la tendencia del aprender a aprender.

Para el presente estudio: Aprendizaje de la lengua maya, son adecuados los paradigmas sociocultural representado por Lev S. Vygotsky y paradigma constructivista representado por Jean Piaget. El primero tiene como fundamento el aprendizaje colaborativo, por eso se adecúa mucho a la modalidad educativa a distancia y la educación con base a competencias: hablar, escribir, escuchar y hacer. El paradigma tiene una relación con el paradigma cognitivo y la función psicológica tiene relaciones con la comprensión, la adquisición del lenguaje y los conceptos, que como resultados se obtendrán la interacción del individuo con el mundo físico y con las personas mismas. No olvidemos que el hombre aprende mediante las experiencias de la cultura y de la historia mismas, pero apoyados en mucho por la intercomunicación. Usa herramientas para aprender como medio y signos, estos le da el cambio o su transformación misma imbuyéndose en el mundo exterior que es la cultura.

Según el paradigma sociocultural, para que se manifieste un buen aprendizaje se deben tener en cuenta una participación activa organizadas y el apoyo de monitores que incidan en el proceso cognitivo complicados. Mucho tiene que ver la "zona de desarrollo próximo", que lo entiendo como el aprendizaje de los alumnos apoyados por personas más capaces, se manifiesta un andamiaje (sistema de ayuda) para el que no sabe, debe ser flexible y estratégico. El andamiaje ofrece promover el traspaso de contenidos de los estudiantes novatos, se les acompaña en el desarrollo de la construcción necesaria para aprender contenidos, es decir, el que apoye como monitor no debe ser rígido, cerrado, unilineal, además, debe saber lo que está enseñando. El andamiaje se aplica con el apoyo de estrategias teniendo en cuenta la conducta del alumno, el uso del discurso lingüístico (alumno haciendo preguntas, demandas, peticiones y explicaciones), el maestro induce, modela, clarifica, hacen resúmenes y preguntas), el estudiante propone, practica habilidades. El Profesor debe ser el promotor del aprendizaje, el animador, el orientador, en tanto el alumno debe aplicar la fórmula del aprender a aprender.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

El paradigma sociocultural tiene una metodología, con los siguientes componentes: el tutelaje del experto, el aprendizaje cooperativo, el profesor tiene la función de directivo, los estudiantes deben desempeñarse, dialogar para negociar ideas, fomentar la autonomía, la autorregulación misma y la enseñanza proléptica, cuyos expertos desarrollan actividades propias. El estudiante observa, se hace responsable de la actividad, interpreta datos (da sentido lo que dice el experto) e infiere a lo que dice el experto.

Tener en cuenta la evaluación dinámica, que consiste en aplicaciones, enseñanza de la escritura, el análisis y la enseñanza de la lectura. El paradigma sociocultural se articula con el paradigma cognitivo y el constructivismo.

Paradigma constructivista: El sujeto es cognoscente (activo), conoce, construye por interactuar con los objetos, tiene dos categorías: teoría de la equilibración (explica la forma de integración, informa a esquemas previos) y la teoría de los estadios en cuya tesis argumenta ~~el~~ a).- Sensorio motriz, b).- operación concreta y c).- desarrollo cognitivo en etapas, las forma de actuación y la lógica particular de los sujetos, privilegia el desarrollo intelectual. Los tipos de conocimientos al interaccionar con objetos son con el conocimiento físico, la lógica-matemática que son fundamentales y el conocimiento social.

Los rasgos distintivos del constructivismo son: Hay un sujeto que aprende en lo cognitivo y socio afectivo, el conocimiento lo construye el humano, las personas están sujetas a aprender, les gusta tener experiencias, resuelven problemas, reorganizan lo que saben y dan pie a nuevos aprendizajes, son importantes los conocimientos previos, el conocimiento es el resultado del aprendizaje mediante la construcción y organización del conocimiento individual y por último tener en cuenta que el aprendizaje es un conflicto entre la sabiduría del estudiante y la sabiduría de que deberá saber (Ángeles Gutiérrez O. 2003, p.p.29-33 y 37-39).

Programa de Lengua Maya uno Modificado

Desde el mes de enero a mayo de 2009, un equipo de cinco estudiantes maya-hablantes de la Universidad, todos becarios, coordinados por su servidor trabajaron el nuevo programa de Maya 1 con lo mínimo en gramática; pero con varias unidades temáticas que obligan al estudiante a escuchar, hablar, escribir y leer. A continuación presento las unidades temáticas: Tema 1.- El área maya, tema 2.- Escuchar la lengua maya, tema 3.- Conversando en casa, tema 4.- Plantas, animales; canciones y carteles en maya, tema 5.- Práctica de la escritura y tema 6.- Conversando en el pueblo.

La aplicación del nuevo programa inició el pasado 24 de agosto, a nivel general los alumnos han comentado que el nuevo programa es sencillo y abarca lo útil para impulsarse a aprender de manera paulatina el maya, además en el último tema, los orilla a prepararse con las herramientas básicas cuando vayan a sus veranos para elaborar sus tesis.

Conclusiones y aporte (reflexión práctica)

El enfoque antropológico funcionalista en el cual descansa el presente estudio, es importante porque enmarca las conceptualizaciones que se usaron, así como el uso de las teorías pedagógicas del constructivismo sociocultural representado por Lev S. Vygotsky y del paradigma psicogenetista constructivista de Jean Piaget, en el primer semestre del tronco común de las tres licenciaturas citadas en la Universidad, el aprendizaje de la lengua maya debe ser con cotidianidades, palabras u oraciones nacidas de las propias actividades que las familias mayas practican, para que se tenga un aprendizaje significativo. Durante dos años de experiencia por impartir las clases de lengua maya, me he dado cuenta que el aplicar gramática no es del interés de los alumnos de lengua maya de los niveles intermedios e iniciados, sus fines son aprender a hablar, escuchar, escribir y leer, de lo sencillo a lo complejo. Estas son las razones principales para hacer la modificación del programa de maya 1. Los únicos beneficiados serán los alumnos que ingresarán en la Universidad, y tendrán los componentes básicos para avanzar en otros semes-

tres de lengua maya, independientemente de las licenciaturas que hayan elegido. Al menos en el tronco común (dos primeros semestres), lo que importa es hablar, y no hacer teoría de la lengua maya.

Fuentes consultadas

Aguado T. *Pedagogía intercultural*, España, McGraw-Hill-Interamericana de España, S. A. U., 2003.

Ángeles Gutiérrez O., *Fundamentos psicopedagógicos de los enfoques y estrategias centrados en el aprendizaje en el nivel superio*r, 2003, en: Vacam.mx/macad.nsf/4ª24042bd57c980256509003e0809/73c5cc4fbd0792c

Bunge M., *La investigación científica*, México, Ariel, 1983.

Foulquie', P., *Diccionario de Pedagogía*, México, Editorial Alambra Mexicana, 1981.

Glatthorn, A., "Constructivismo: Principios básicos", Internacional Journal of Educational Reforma, 2001, pp. 42-48.

Gómez y Dorcasberro, *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, México, Trillas.

Gutiérrez, O. *Fundamentos psicopedagógicos de los enfoques y estrategias centrados en el aprendizaje en el nivel de educación superior*, 2003. Consultada en Internet el 21 de julio de 2008: uacam.mx/macad.nsf/4ª2404bd57c980256509003e0809/73c5cc4fbd0792c

Harrison, David y Gregory D.S Anderson, "Aumentan las lenguas muerta", en: *Diario de Yucatán*, 21 de septiembre de 2007. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas-Instituto "Living Tongues" para las lenguas en peligro-Nacional Geographic Society; AP.

Malinowski, B., *Una teoría científica de la cultura y otros ensayos*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1970.

Marco teórico psicopedagógico general. Consultada en Internet el 19 de julio de 2008: seg.guanajuato.gob.mx/proyectos/innovación/pdidactica/MARGAIN_TEOR.htm

Ruiz, H., *Temas sobre didáctica general*, Cuba, Ministerio de Educación Superior República, s/año.

Solís, G., *Interculturalidad: Encuentros y desencuentros en el Perú,*

2006. Consultada en Internet el 17 de junio de 2008: http://www.interculturalidad.org/numero03/2_01.htm

Schmelkes, C., *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)*, México, Editorial Harla, 1988.

Zanon. J., *Psicolinguística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptualización*, Cable núm. 2, Madrid, 1988. Consultada en Internet el 21 de julio de 2008. http://catedu.es/doc_intercultural/lecturas.htm

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Propuesta pedagógica para la enseñanza de la lengua Matlatzinca

Leonardo Carranza Martínez
UIEM *

La comunidad de San Francisco Oxtotilpan, una de las 28 comunidades pertenecientes al municipio de Temascaltepec del estado de México, la cual se encuentra a 40 kilómetros aproximadamente de la ciudad de Toluca; esta comunidad es la única de habla matlatzinca según el *XII Censo de Población y Vivienda 2000;* San Francisco Oxtotilpan colinda con dos pueblos de habla náhuatl, San Miguel Oxtotilpan y San Mateo Almomoloa, además de Mesón Viejo, San Bartolo Morelos (municipio de Amanalco de Becerra) y San Antonio Acahualco (municipio de Zinacantepec). San Francisco Oxtotilpan se divide en 7 colonias: Santa Teresa, Las Manzanas, Los Remedios (el Polvorín), El Panteón, Las Mesas, Los Pinos y Buenos Aires.

En la actualidad la lengua matlatzinca se habla en San Francisco Oxtotilpan (SFO) como única comunidad, no obstante, sus habitantes, a través de la migración, se han dispersado en varios municipios del estado de México, sobre todo en Nezahualcóyotl, Chimalhuacán, Toluca, Valle de Chalco Solidaridad y a la ciudad de México, donde se han asentado por familias y que esta dispersión del asentamiento en las familias permite el habla de la lengua en otras regiones y, por supuesto, en Temascaltepec en la comunidad de San Francisco Oxtotilpan cuya comunidad es nuestra área de

propuesta, pues ahí se encuentra el corazón de la lengua y la cultura matlatzinca en sus contextos de habla.

El *II Conteo de Población y Vivienda del 2005* menciona que en el municipio de Temascaltepec se encuentran 785 hablantes de la lengua matlatzinca los cuales son ubicados en S.F.O. También menciona que otra parte de la población se encuentra fuera de la misma, concentrándose en la Ciudad de México con 952 hablantes; así como en diferentes puntos del estado de México, lo que hace un total de 1904 hablantes de la lengua matlatzinca, en los que 910 son hombres y 994 son mujeres. Dichos resultados son muestra preocupante del bajo número de hablantes y de la tendencia a la pronta desaparición del matlatzinca, lo que nos lleva a pensar en soluciones para poder revitalizarla al tiempo que se promuevan estudios profundos sobre la lengua, documentarla para generaciones futuras y, además, generar propuestas pedagógicas aplicables en diferentes contextos de habla de nuestra comunidad.

Sin embargo, San Francisco Oxtotilpan ha tenido un cambio a un ritmo acelerado donde hace diez años todavía existían casas de adobe, caminos de terracería y que hoy han sido sustituidos por casas de concreto, caminos empedrados, así como de concreto hidráulico; además cabe resaltar que uno de las principales causas de migración hacia las grandes urbes es la falta de empleos en la misma comunidad o bien por la baja remuneración del trabajo comunitario, lo que afecta la economía personal viéndose obligado a buscar mejores alternativas para poder lograr un sustento económico, encontradas en otros lugares nacionales como ciudad de México, Toluca, Hidalgo, Puebla, Morelos, etc., e internacionales como Estados Unidos de América (EUA), en las ciudades de Los Ángeles y Nueva York.

En este mismo tenor se encuentra la perdida de la lengua por lo que el idioma matlatzinca es uno de los idiomas originarios que se encuentran en riesgo de extinción puesto que el habla cotidiano en matlatzinca ya no se conserva entre toda la población sino solo en una parte.

En la actualidad la comunidad matlatzinca, dentro de este acelerado proyecto de globalización, ha permitido que en la educación

se cuente con dos jardínes de niños: uno denominado "José Clemente Orozco", en el cual la educación es convencional y dada en la lengua española; se ubica en el centro de la comunidad y ha permitido el acelerado proceso de pérdida de la lengua matlatzinca puesto que en este espacio la lengua dominante es el español y, por supuesto, con maestros que son de otras comunidades. El segundo jardín es bilingüe y está ubicado en la colonia Buenos Aires, cuenta con un maestro de la misma comunidad que induce a los niños a reencontrarse con sus raíces, pero no ha sido del todo fructífero, no obstante ha sido un ejemplo a seguir puesto que dentro de las metas que se han alcanzado han sido significativas dentro de la misma comunidad, así como en las vidas de cada uno de los niños que han estudiado en este jardín, de nombre en matlatzinca "Ninupi" (Aire), resaltando que es el único jardín bilingüe que aún se preserva, ya que antes también existía otro en la colonia Santa Teresa, denominado "Nunijani" (Tierra), pero se cerró por la falta de niños para su estadía.

En este sentido son los únicos antecedentes dentro de la educación convencional en lo que emerge una serie de destellos sobre la cultura matlatzinca, mientras que en la educación primaria nunca se han dado clases de la lengua matlatzinca durante un ciclo escolar debido a que no existe un programa para la enseñanza-aprendizaje de esta lengua; pero no obstante no ha sido el motivo para que se deje de lado dicha lengua puesto que se han realizado talleres de lengua matlatzinca aunque aislados pero los han realizado, por un lado por parte de la educación indígena del estado y por el otro a través de talleres organizados por el colegio de lenguas, los cuales en su mayoría solo han sido a un determinado grupo de personas a quienes se les ha impartido cursos de la lengua matlatzinca.

Por lo que me resta comentar que a través de mi experiencia en el ámbito educativo sobre la pedagogía de la lengua matlatzinca, es preciso comentar que en un inicio también parecía que iba a caer en los talleres sobre esta lengua, cuestión que considere que ya no era muy pertinente debido a diversos factores como lo son: el riesgo de extinción de la lengua, la falta de un programa dentro de la educación básica y el desinterés por parte de los padres de

familia como de los hijos,[20] hecho que encaminaba a un perdida de la lengua por ambas partes aunque cada quien tuviera su postura y que surgía la necesidad de replantear en cierto modo a los talleres para el alcance de las metas trazadas o de lo contrario de idealizar un proyecto de enseñanza-aprendizaje de la misma lengua por lo menos en las escuelas primarias.

En un inicio dicha idea se tornaba como una posible solución para la enseñanza de la lengua matlatzinca dentro del aula de clases pero fue entonces cuando surgieron los verdaderos problemas, puesto que no hay suficientes estudios lingüísticos que pudieran auxiliar la pedagogía de la lengua y así cada una de sus ramas que implica la cultura de la lengua por lo que siempre se había venido solo enseñando por campos semánticos.

Ante esta problemática me vi en la necesidad de buscar un suceso, por lo menos histórico, dentro de la comunidad con respecto a la enseñanza de esta lengua pensando que pudiese ser factible para pensar en idear un nuevo proyecto que pudiera encausar las diferentes vertientes en las que emerge la cultura. Es por ello que, a través de la narrativa, encontramos que los primeros indicios del español en esta comunidad son de alrededor de 100 años, con la llegada de un individuo denominado por la comunidad como el "maestro Rojas", quien enseñaba en español, pero era imposible puesto que la mayoría de la población era en ese entonces monolingüe en matlatzinca. Hubo otro individuo de origen matlatzinca cuyo nombre no es recordado que regresó a la comunidad después de haber pasado la Revolución, con una preparación como docente de educación básica, y fue quien les enseñó a escribir y a leer en español, pero todas las clases y todos los diálogos eran dados en matlatzinca, puesto que este maestro era originario de San Francisco y sabía hablar esta lengua.

Con este suceso nos pudimos percatar de que dicha educación en español había surtido efecto pues era el inicio de la pérdida de la lengua matlatzinca y, en este mismo sentido, al reflexionar la cultura

[20] Cuando se realizaba una encuesta de cuales eran los factores sobre pérdida de la lengua, los hijos solían contestar que eran los padres quienes ya no querían enseñar su lengua mientras que los padres solían contestar que eran los niños quienes ya no tenían interés de aprender la lengua matlazinca.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

y la realidad existente entre la población de San Francisco, a partir de la necesidades para preservar esta cultura, se vio la necesidad de hacer una propuesta con el firme propósito de superar todos los obstáculos que pudiesen surgir durante la consolidación de nuestro proyecto. En un inicio, la falta de estudios sería el principal problema para dicha propuesta pero con todo el acervo bibliográfico podríamos proponerlo y, a través del tiempo, concretarlo de manera muy precisa.

La propuesta que aquí presentamos es para las escuelas primarias de la comunidad de San Francisco Oxtotilpan, una de nombre "Emiliano Zapata" y otra "Francisco Villa"; la primera ubicada en el centro de la comunidad mientras que la segunda está en la colonia Buenos Aires.

La propuesta de la pedagogía sobre la enseñanza de esta lengua consiste en tener varias materias que aquí desglosaremos, cada una con sus respectivos objetivos.

En un primer plano tenemos:

Gramática Matlatzinca

Objetivos:

1. El estudiante conocerá de manera general los fonemas que existen en su lengua para su lecto-escritura.
2. Comprenderá la forma de la lengua matlatzinca a través de la estructura original que posee la misma.
3. Proporcionará a cada individuo las herramientas para su buena ortografía en dicha lengua.

Justificación:

La presente materia permitirá al estudiante y a cada individuo otorgarle las herramientas necesarias para expresarse de forma adecuada ya sea de manera oral y escrita en matlatzinca, las cuales le serán de utilidad para su vida cotidiana como profesional y esta acción permitirá en el individuo difundir su cultura desde el ámbito que se desarrolle.

También conocerá que esta lengua tiene los recursos necesarios para su escritura pero que posee una estructura que es diferente a la del español y podrá utilizarlos cada una, en su contexto definido.

Historia Matlatzinca

Objetivos:

1. El estudiante conocerá los sucesos históricos de la cultura matlatzinca de manera general.
2. El estudiante analizara los diferentes asentamientos históricos sobre los matlatzincas lo que conllevara a conocer un panorama de su cultura en determinado tiempo y espacio dentro de la historia de México.
3. El estudiante a través de esta materia le permitirá recuperar la historia sobre el asentamiento y origen actual de los matlatzincas.

Justificación:

En la actualidad la mayoría de la población que pertenece a un determinado grupo cultural desconoce los suceso históricos, fenómeno que creemos que se debe conocer entre la población y que le permitirá al estudiante, durante su formación, saber de donde viene, quienes fueron sus ancestros desde la época de la conquista así como qué fue de su grupo cultural en cada etapa de la vida en determinado espacio.

Esta acción permitirá revalorizar la propia cultura desde los sucesos históricos para su pertenencia y en su momento defenderla como parte de la historia de cada individuo que pertenece a la cultura matlatzinca y que esta forma parte de la cultura mexicana.

Topinimia Matlatzinca

Objetivos:

1. El estudiante conocerá la toponimia histórica de los antiguos matlatzincas durante sus asentamientos.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

2. El estudiante analizará los topónimos nacionales que existen en la lengua matlatzinca.
3. El estudiante conocerá y analizará todos los topónimos regionales y locales que existen en su comunidad así como en sus comunidades aledañas.
4. El estudiante podrá realizar y tener mapas sobre su comunidad con topónimos en lengua matlatzinca así como de su región y país.

Justificación:

A través del tiempo, por medio de la lengua, la humanidad le ha dado nombre a la naturaleza que lo rodea y no hay elemento que se quede sin ser nombrado, es por ello que cada grupo ha contado con las suficientes palabras o símbolos para nombrar una serie de lugares que, a través de su historia, fueron nombrados y por ende es que existe una serie de topónimos de diversos lugares que en la actualidad suelen estar alejados del corazón de la cultura.

Sin embargo, también el asentamiento actual de dicha cultura ha nombrado, a partir de su cosmovisión, a determinados parajes que existen dentro de la comunidad así como a las comunidades aledañas, desde una ideología en la que converge toda la cosmovisión de la cultura matlatzinca.

Esta materia, como todas las demás, es de suma importancia puesto que, como es una comunidad dispersa, permitirá a la población en general aprender y conocer la toponimia total de la comunidad de San Francisco, ya que como está dividida por colonias, por lo regular la población de cada colonia conoce a la perfección la toponimia, pero solo de ese lugar, ignorando los demás parajes que existen en toda la comunidad.

Organización social Matlatzinca

Objetivos:

1. El estudiante conocerá los sistemas de cargos tradicionales que existen en la comunidad.

2. El estudiante conocerá la serie de rituales para la legitimación del sistema de cargos.
3. El estudiante conocerá las funciones de cada cargo así como sus límites de funcionalidad dentro de la comunidad, además de su relación con el Estado.
4. El estudiante comprenderá la composición interna de la comunidad así como su organización para la realización de cada una de las actividades por realizarse, como lo son las fiestas religiosas, los actos cívicos y el aspecto de responsabilidades y obligaciones dentro de la comunidad matlatzinca.

Justificación:

La temática principal en esta materia será la pertenencia del individuo a la comunidad matlatzinca, pero no sin antes comprender que implica una serie de derechos y obligaciones que los anudan a comprender la forma organizacional que posee ~~la~~ esta población para el desempeño de cada uno de las funciones encomendadas por el pueblo y que se convierte en una vida de servicio a la comunidad, una vez que se es adulto.

El conocer y comprender esta forma de organización a través del sistema de cargos, tanto religioso como social, permitirá a la comunidad mantenerla en armonía desde los diferentes enfoques de la cotidianidad y solventar cada conflicto de manera pacífica dentro de la comunidad así como la de castigar internamente para conservar la unión y el buen desempeño de cada individuo en la comunidad como forma de vida entre los matlatzincas.

Literatura Matlatzinca

Objetivos:

1. El estudiante conocerá las leyendas, cuentos y mitos que existen dentro de la cultura matlatzinca.
2. El estudiante registrará la literatura matlatzinca, que se da a través de la oralidad.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

3. El estudiante será capaz de crear, y recrear la literatura existente por medio de los cuentos, poesía, entre otros.

Justificación:

Esta materia le permitirá al estudiante realizar su propio registro escrito sobre la literatura oral que se encuentra dentro de la comunidad, sin embargo, podemos decir que dentro de la poética de esta lengua se puede vincular de una forma metafórica para que, utilizando la lengua desde su forma natural, pueda revocar a la idea poética que emerge a través de la cosmovisión de dicha lengua.

A su vez, dicha materia permitirá un enriquecimiento cultural tanto para los estudiantes como para los docentes, por la posible generación de material para lectura y escritura, acordes con las edades de enseñanza, lo cual facilitará su panorama general de la vida en la cultura matlatzinca.

Arte y expresión en matlatzinca

Objetivos:

1. El estudiante conocerá y aprenderá las diferentes expresiones culturales y artísticas que se emergen en la dicha cultura.
2. El estudiante, a través de su aprendizaje, podrá preservar y revitalizar las expresiones artísticas como son las danzas, artesanías, etcétera.
3. El estudiante conocerá los principales vestigios históricos de sus antepasados mediante visitas a sitios arqueológicos que le permitirán una revalorización de su cultura.

Justificación:

La presente materia cumple la función de preservar y revitalizar las diferentes expresiones culturales y artísticas que existen en la cultura matlatzinca, al tiempo que le permitirá al estudiante notara la importancia de su propia cultura en un contexto tanto local, estatal, nacional como internacional.

Lo más importante es que, a través de esta materia, el estudiante tendrá más contacto directo con aquellos que conocen de artesanías, danzas y algunas otras actividades, acciones que rompen los esquemas de la educación convencional, y con esta interacción entre estudiantes y padres de familia harán de la escuela una educación liberadora.

Asimismo, esta relación entre la población estudiantil como la adulta permitirá, de manera general, un aprendizaje mutuo donde no sólo uno enseña sino donde las dos sociedades aprenden y comparten conocimientos para encausarlos a una forma de vida entre los matlatzincas, por medio de la educación.

Así todas estas materias enfocadas a la cultura matlatzinca permitirán a los individuos de dicha cultura un aprendizaje más concreto y conciso que os conllevaría a cada uno a un aprendizaje fructífero puesto que estas mismas materias muestran la realidad de la cultura con la que cada individuo convive diariamente y, a su vez, permitirá la interacción con cada uno y todos los habitantes de la comunidad.

Por lo que, en un primer momento permitirá al individuo a enseñarle a reflexionar sobre su propia lengua, llevándolo a un mundo de valorización para aceptar su identidad, al tiempo que, con la interacción de las demás materias, le permitirá comprender la cosmovisión y la forma de vida que tiene su comunidad mientras aprende sobre las tradiciones y costumbres que existen, así es como asumirá algunos de los elementos donde se refleja la pertenencia a dicha comunidad, para así anudarlo en su preparación que lo llevará a ser un individuo matlatzinca con sus respectivos derechos y obligaciones dentro de la comunidad.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Experiencia del Diplomado de Formación Docente en Enseñanza de la Lengua y Cultura Mazahua para la telesecundaria

Antolín Celote Preciado
Carmen Emilia Mina Viáfara[21]
UIEM[22]

Introducción

La presente ponencia es la experiencia del diplomado de enseñanza y aprendizaje de Lengua y Cultura indígena (mazahua) en la educación básica, nivel secundaria, modalidad telesecundaria que la UIEM y la CGEIB impartieron a 35 estudiantes egresados de la Universidad Intercultural, el cual forma parte de un Proyecto Piloto, elaborado por la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) para la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, en el que se ofrece una propuesta operativa al *Acuerdo 384* de la SEP a través del cual se establece el nuevo Plan y Programas de estudio para la educación secundaria, entre las innovaciones al nuevo plan es que la educación que se imparte a este nivel debe ser intercultural porque nuestro país es diverso cultural y lingüísticamente, por eso se incorporó al mapa curricular la Asignatura Estatal, la cual consta de 5 campos temáticos, de los cuales, el 5º considera la enseñanza de la cultura y

[21] Docentes, investigadores de la Universidad Intercultural del Estado de México

[22] Extendemos nuestros agradecimientos al Lic. David García Ruiz, coordinador académico de la Universidad Intercultural del Estado de México y la Lic. Co. Nancy Ivonne Nava Ramírez encargada de la División de Comunicación Intercultural y de la División de Lengua y Cultura de la Universidad Intercultural del Estado de México que participaron en las discusiones y coordinación del diplomado.

la lengua indígena de carácter obligatorio donde se ubica el 30% o más de población indígena (*Diario Oficial de la Federación, "Artículo Décimo Transitorio del Acuerdo Secretarial 384 por el cual se Reforma la Educación Secundaria en México"*, *del 26 de mayo de 2006*).

La enseñanza de las Lenguas y Culturas Indígenas requiere que los profesores de educación secundaria, además de las competencias comunicativas y habilidades lingüísticas en su lengua materna indígena y una segunda lengua nacional (español), adquieran competencias docentes para la enseñanza del lenguaje y la cultura, a fin de proporcionar servicios educativo de calidad y pertinencia etnolingüística a los escolares, con un enfoque intercultural y bilingüe.

Por lo anterior, se propuso un Proyecto Piloto de *Enseñanza y Aprendizaje de Lengua y Cultura Indígena (mazahua) en la Educación Básica, nivel Secundaria, modalidad Telesecundaria,* el cual se pondría en práctica en 20 localidades seleccionadas, a partir de los contenidos del programa oficial de Lengua y Cultura mazahua jñatjo propuesto por la Secretaría de Educación del Estado de México. La UIEM y la CGEIB capacitaron al personal requerido para obtener un perfil docente que correspondió al Acuerdo 384, como parte fundamental de una gran tarea educativa, que permitiría impulsar la justicia social y abatir el rezago educativo en los educandos de los pueblos indígenas.

Propósitos de la materia

En el campo 5 (Lengua y Cultura Indígena) de la asignatura estatal se propone que los estudiantes:

1. Conozcan, reconozcan y valoren su inserción y participación en la cultura oral y escrita de una lengua originaria desde la cosmovisión que le da sentido, mediante su uso, estudio y desarrollo sistemático contribuyendo a la revitalización de las lenguas indígenas y a la superación de los prejuicios que en torno a ella existen en la escuela y fuera de ella.
2. Fortalezcan su identidad étnica y lingüística y su sentido de pertenencia a una comunidad y una región con referentes

culturales comunes a través del conocimiento de los significados del pensamiento de su pueblo sobre la vida y el mundo, de manera que valoren la riqueza cultural y lingüística de la región multicultural donde viven y contribuyan a la construcción de relaciones interculturales horizontales donde la diversidad existente en el país sea una fuente de riqueza y no de discriminación.

3. Desarrollen competencias socio-comunicativas y utilicen de manera reflexiva su lengua como recurso social y cultural, de tal forma que comprendan la trascendencia de la oralidad y empleen vocabulario suficiente en la lengua originaria de su región, sea esta su lengua materna o su segunda lengua; hagan uso del lenguaje escrito en lengua originaria para organizar y comunicar su pensamiento; reconozcan los géneros discursivos y analicen los aspectos ortográficos, estructurales y semánticos de la lengua originaria en textos escritos producidos. (Programa de Lengua y Cultura Indígena jñatrjo (mazahua), 2009).

La materia está programada para el primer grado de secundaria, con una intensidad de tres horas semanales, "su especificidad radica en el tratamiento de las lenguas originarias como objeto de estudio (Lengua 1), de aprendizaje (lengua 2), y al mismo tiempo como medio de enseñanza." (Lineamientos Nacionales para el diseño y elaboración de los programas de la asignatura estatal, 2009: 159), a partir de esta propuesta para el caso de la región mazahuas se elaboró el programa oficial de la materia de Lengua y Cultura mazahua, jñatjo, bajo el punto nodal, mismo que fue propuesto y evaluado por la Dirección General de Desarrollo Curricular a través de la Dirección de Enlace y Vinculación de la Secretaría de Educación Pública.

Punto nodal

Este es el punto de partida que permitirá tomar decisiones acerca de la dosificación de los contenidos temáticos de la asignatura Estatal. El programa en el Campo 5 del cual se deriva la materia de

Lengua y Cultura mazahua jñatjo, considera que el eje articulador de los campos temáticos es que "la lengua se aprende a partir de la cultura que le da sentido". Por ello, el punto nodal es propuesto como estrategia de evidenciar las bases culturales en las cuales se fundamenta la dinámica cotidiana de un grupo étnico. El punto nodal es una frase u oración que representa el sentido de la cosmovisión y la tradición de un pueblo, cuyos miembros comparten a través de diferentes expectativas, proyectos de vida y prácticas espirituales y materiales. Esta frase resulta de la reflexión conjunta entre maestros y estudiantes. Un ejemplo, en el caso de la lengua y la cultura mazahua, el punto nodal será el fogón: Lugar donde se enciende el fuego de la vida y luz del conocimiento."[23] A través del cual se desarrollar muchas concepciones de vida, tanto en hombre como en mujeres.

> El punto nodal es el producto de la reflexión colectiva que más adelante permitirá hacer la dosificación temática de manera flexible, coherente con el contexto sociocultural del estudiante y de su familia. A partir de lo antes mencionado, se diseñarán competencias comunicativas que busquen el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua en su contexto sociocultural, no es una camisa de fuerza, es la oportunidad de compartir y hablar de experiencias de vida cotidiana, en un contexto seguro que permita desarrollar el autoestima de los estudiantes en el salón de clase. (Programa de Lengua y Cultura Indígena jñatrjo (mazahua), 2009).

Bajo la perspectiva de la interculturalidad, estos contenidos temáticos serán organizados en tres tiempos:

[23] Cabe comentar que el punto nodal propuesto en este programa es a partir de la Asignatura Estatal del Programa oficial: de Lengua y cultura mazahua jñatjo para el primer grado propuesto por la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, a través de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México, así como de la Dirección de Educación Secundaria y Servicios de Apoyo y la Subdirección de Educación Secundaria, cuyos autores son: Pedro Agustín Durán Segundo, Silvino Luis García Barrera y Miguel Téllez García, sus revisores son Georgina Hypatia Gil Valencia, Carlos Cécares Enríquez, Lucila Atrián Salazar y Mª. Guadalupe Álvarez Nieto, versión 2009, el maestro Antolín Celote Preciado formó parte del comité evaluador de esta programa.

1. Conocimiento de la Diversidad Cultural: Crear conciencia sobre la diversidad, dispone a una apertura cognitiva y ética
2. Reconocimiento de diferencia y aprender de ella como una decisión propia, no como una imposición.
3. La valoración implica la resignificación de los elementos cotidianos que inmersos en su cultura y a partir de ella construya una nueva perspectiva desde la interculturalidad en la cual las diferentes formas de construcción de la realidad sean validadas y legitimadas respetando la importancia que las formas de vida tienen para cada persona.

El proceso selectivo

Durante los meses de mayo y junio se emitió la convocatoria del diplomado para la enseñanza de la lengua y la cultura mazahua, durante esos meses se preinscribieron 123 estudiantes de las tres licenciaturas Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable, Comunicación Intercultural y además estudiantes egresados; fue una grata sorpresa descubrir el interés que mostraron nuestros estudiantes por estudiar la lengua y la cultura mazahua. En ese momento no teníamos conocimientos sobre el proyecto piloto de capacitación profesional para ser incorporado a las telesecundarias. Pero en una reunión con autoridades de la UIEM con el Actuario Ernesto Monroy Yurrieta Subsecretario de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México el 7 de julio en el que se le explicó el propósito del diplomado, él apoyo el proyecto e instruyó a sus colaboradores para dar seguimiento al plan piloto de capacitación profesional, también instruyó que 20 estudiantes debería ser incorporados a las telesecundarias para aplicar el nuevo plan y programa de estudios.

A partir de las indicaciones se procedió ~~ha~~ seleccionar entre 123 estudiantes preinscritos, un total de 35 que cursaran el diplomado y a, escoger a 20 profesores que estarían a cargo del proyecto piloto:

1. El primer criterio que se consideró es que se admitirían a estudiantes egresados, titulados con pertenencia etnolingüística.
2. Egresados en proceso avanzado de titulación, se consideraron

estudiantes que estaban por culminar sus estudios de licenciatura también con pertenencia etnolingüística: en total se hizo el registro de 25 estudiantes de la licenciatura de Lengua y Cultura, 8 de Comunicación Intercultural y 2 de Desarrollo Sustentable. Sólo 4 habían realizado sus exámenes de grado, dos de Lengua y Cultural y dos de Comunicación Intercultural, el resto eran pasantes realizando su proceso de titulación.

A partir del programa oficial de Lengua y Cultura indígena jñatrjo (mazahua) de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México para el primer grado de secundaria en el que se contempla cinco bloque temáticos. 1. México, un país diverso; 2. Establecimiento del pueblo mazahua; 3. Los mazahuas, valoramos nuestra comunidad; 4. Nuestros antepasados, y 5. El matrimonio a partir del cual se desarrollaron los contenidos para discutirlos en el programa del diplomado, esos mismos serían los que se impartiría durante el ciclo educativo 2009-2010 en las telesecundarias.

Contenido

Cuatro fueron los ejes disciplinares que se contemplaron para el Diplomado sobre métodos para la enseñanza de lenguas indígenas que duró 120 horas: Lingüística Aplicada a la Enseñanza; Didáctica de las Lenguas Originarias, Aprendizaje de la lengua; Diseño, producción de material didáctico y uso de las tecnologías.

1. Lingüística aplicada a la enseñanza

Al inicio se pensaban que en esta materia se hicieran prácticas de análisis lingüístico pero el encargo de la materia, Antolín Celote Preciado, después de varias consultas con asesores de la CGEIB, con algunos investigadores interculturalistas y con el equipo de trabajo interno del Diplomado, más bien se hizo énfasis en presentar análisis de la cosmovisión mazahua. Esta materia motivó la producción escrita y oral de los estudiantes, a partir de la cosmovisión crearon historias personales de vida, canciones, poemas cortos, entre otros, cada estudiante aportó desde su dominio de conocimiento de la

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

lengua. Todo esta reflexión serviría para en la semana tres elaborar el material didáctico. (Se anexa cuadro de tira materias al final.)

2. Aprender a aprender la lengua originaria

Dada la complejidad del inventario de sonidos de la lengua mazahua y que no todos los estudiantes tienen el mismo dominio de la lengua o habilidades de análisis y autoaprendizaje de le lengua, se diseñó esta materia cuyo propósito básico, es identificar y aplicar estrategias coherentes con los esquemas personales de aprendizaje de una lengua indígena a través del uso de competencias comunicativas en su contexto sociocultural cotidiano, buscando, donde sea posible, el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua.

De tal forma que en el transcurso de la materia, se estudiaron, en un primer momento, diferentes factores que influyen en el A2L (aprendizaje de una segunda lengua) y en la adquisición continua de una lengua, a pesar de ser adultos, ya que se presentan casos en los cuales se tiene el conocimiento de la lengua, sin embargo algunos fosilizan la capacidad de seguir ampliando conocimientos en la lengua indígena, mientras que, paradójicamente, siguen aprendiendo español o inglés. Asimismo se desarrollaron estrategias de elicitación con compañeros de clases que tuvieran mayor dominio de la lengua y con los abuelos o vecinos que colaboraron como asesores o expertos de la lengua; se proporcionaron herramientas sencillas para la organización y análisis de la información obtenida, a través de estas elicitaciones, guiadas a través del punto nodal que sería el fogón y organizada por medio de competencias comunicativas, al finalizar los estudiantes elaboraron 5 videos dirigidos a la enseñanza de la lengua en telesecundaria.

3. Didáctica de las lenguas originarias

Esta materia estuvo a cargo de representantes de la CGEIB, Aprender y enseñar una lengua sin duda es un arte, el maestro que enseña debe tener ciertas cualidades y destrezas, sobre todo debe conocer las teorías y métodos de enseñanza y aprendizaje, conocer el enfoque comunicativo a partir de la cual desarrollará una serie de

estrategias para el logro de los propósitos, es decir, desarrollará estrategias didácticas de todos tipos. El curso buscó el desarrollo de habilidades para la planeación a través de competencias comunicativas en el nivel de telesecundaria, así mismo los estudiantes observaron diferentes aspectos exclusivos de la normatividad en este nivel educativo; este ejercicio le permitiría a los estudiantes diseñar su planeación personal para la enseñanza de la lengua mazahua, en caso de ser seleccionados.

4. Diseño de material didáctico y uso de tecnologías

El profesor que enseña deber saber que enseña y cómo enseña, es decir, debe de producir su material didáctico acorde con las competencias comunicativas para que pueda enseñar a otros, materiales escritos que vayan acompañados con ilustraciones, figuras y otros imágenes, así como la producción de materiales audiovisuales.

Pensamos que la enseñanza de las lenguas debe desarrollar material didáctico que permita estar a la par y contar con el mismo material didáctico que, puede contar lenguas como el inglés. A través de esta materia se permitiría hacer el seguimiento a los estudiantes seleccionados, así como la elaboración continua de material didáctico durante el siguiente período escolar.

Entre la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública, CGEIB-SEP, la UIEM, así como de la UAEM, se involucraron un total de 10 docentes en el Diplomado de Enseñanza y Aprendizaje de Lengua y Cultura indígena (mazahua); en la educación básica, nivel secundaria, modalidad telesecundaria de la CGEIB participaron los maestros Ana Laura Gallardo, Susana, Noemí, Tania Santos Cano, Diego Andrés Castillo Silva; de la UIEM participaron la Dra. Martha Muntzel, la Mtra. Carmen Emilia Mina Viáfara, la Mtra. Petra Benítez Navarrete, el Mtro. Antolín Celote Preciado y la licenciada Griselda Reyes Rojo, también participó el Dr. Felipe González Ortiz ex rector de la UIEM.

Las clases iniciaron el 3 de agosto con una conferencia del doctor Héctor Muñoz Cruz, siempre solidario con estos menesteres, en el que explicó el contexto y necesidad de impulsar políticas de ense-

ñanza de lenguas indígenas. En los siguientes días se continuaron con las clases las que se impartieron durante veinte días con una carga de horario de 120 horas, durante la cual se desarrollaron los temas propuestos de acuerdo con el programa oficial.

Cada uno de los docentes que impartieron en el diplomado evaluó académicamente a los estudiantes a partir de la cual se eligieron a los siguientes profesores: Casimiro Luciano Lourdes, De Jesús Sánchez Erick, Esquivel Reyes Antonia, Flores Flores Gerardo, García Ibarra Israel, García Sánchez Raúl, González Albarrán Marisol, Hernández González Rogelio, López Suárez Israel, López de Jesús Graciela, López Hernández Rigoberto, Martínez Pedraza María Guadalupe, Matías Martínez Luis Alberto, Moreno Gómez Jessica, Primero Colín Imelda, Ramírez Esteban Leticia, Romero López Cristina Guadalupe, Rosas Hernández Yazmín, Sánchez Cayetano Adán, Vargas Guadarrama Oscar, los que fueron asignados en veinte telesecundarias que se ubican en las comunidades de seis municipios: San Felipe del Progreso, Atlacomulco, Ixtlahuaca, El Oro, San José del Rincón y Villa Victoria.

Los parámetros para esta evaluación no sólo consideraron aspectos del dominio de la lengua, habilidades de análisis de la lengua, de elaboración de material didáctico, de planeación o de avance en el proceso de titulación; esta experiencia nos permitió darnos cuenta de la necesidad de un grupo interdisciplinario que participe en el proyecto. Además en este momento los estudiantes empezaron a ver las lengua originarias como una posibilidad para conseguir empleo, quedándose en sus comunidades de origen, este actividad ha permitido posicionar la lengua tanto en la mente de los estudiantes, como en la comunidad en general.

Conclusiones

En el momento necesitamos solucionar problemas como el de los recursos para la elaboración de material didáctico en las escuelas de telesecundarias; pensamos que el seguimiento a este proyecto puede garantizar la amplia aceptación del proyecto piloto en todo el Estado de México lo cual nos permitiría enseñar en más de 1000

telesecundarias y no sólo en esta modalidad, sino también secundaria; además no sólo enseñar mazahua, sino las otras lenguas originarias del estado que aun no cuentan con un programa aprobado de asignatura estatal, entre ellas están el otomí, tlahuica, matlatzinca y náhuatl.

El maestro Antolín Celote Preciado está comisionado para dar seguimiento a este programa, así mismo, la Lic. Nancy Ivonne Nava Martínez y la Mtra. Carmen Emilia Mina Viáfara hacen seguimiento a este proceso. La primera reunión con los profesores el día 28 de septiembre comentaron sus experiencias en el que la mayoría manifestó que la asignatura ha sido aceptada por los profesores, padres de familia y por los estudiantes, y que cuenta con el apoyo de los docente y que muchos de ellos están interesados en aprender la lengua mazahua, sobre todo la escritura.

Fuentes consultadas

Casillas Muñoz, Lourdes y Laura Santini Villar, *Universidad Intercultural. Modelo educativo,* México, CGEIB, 2006.

Comisión Nacional para el Desarrollo de lo Pueblos Indígenas, *La estimación de la población indígena para el* año 2000: hablantes de lenguas. *Indicadores Socioeconómicos 2002*, México, 2009.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, México, Editorial SISTA, 2006.

Constitución Política del Estado Libre y Soberano de México, México, LVI Legislatura del Estado de México, 2008.

Diario Oficial de la Federación, Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria, primera sección, viernes 26 de mayo de 2006.

Dirección General de Educación Básica, Dirección de Educación Básica. *Memoria, Telesecundaria una alternativa.* X Aniversario, Zapopan, México, Edit. OSEJ, 1994.

Ferreiro, Emilia, «Leer y escribir en un mundo cambiante», en SEP, *La expresión oral y escrita en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Programa y materiales de apoyo para el estu-*

dio. 3er semestre. Licenciatura en Educación Secundaria, México, 2000. pp. 33-42.

Gaidames, Viviana, Aida Walqui y Gustafson, *Enseñanza de lengua indígena como lengua materna*. Programa de Formación de Educación Intercultural Bilingüe para los países Andinos, Cochabamba, Bolivia. Reproducción en México a cargo de la CGEIB, México, 2006.

Hernández Zamora, Gregorio, "Concepciones y prácticas pedagógicas sobre la lengua escrita en secundarias urbanas del Estado de México", en SEP, *La expresión oral y escrita en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Programa y materiales de apoyo para el estudio. 3er semestre. Licenciatura en Educación Secundaria*, México, 1996. pp. 93-113.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional, 2008 y PISA 2006 en México. www.inee.edu.mx

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, México, Inali, 2003.

Mina Viáfara, Carmen Emilia, *El Español escrito de estudiantes bilingüe: estudio de transferencia lingüística*, México, UIEM, 2006 (Cuadernos de UIEM, Colección de investigación).

Schmelkes, Sylvia, *Documento del Proyecto de creación de la Universidad Intercultural,* proceso seguido para la creación de una institución de este tipo en el estado de México, CGEIB-SEP, México, 2003.

Secretaría de Educación del Estado de México (2009) www.edomex.gob.mx/educacion

Secretaría de Educación del Estado de México, *Vida y Conocimiento de la Cultura Mazahua.* Programa oficial de la Asignatura estatal de la Lengua y Cultura Indígena Mazahua Jñatjo, 2009.

Secretaría de Educación Pública, *Lineamientos nacionales para el diseño y elaboración de los programas de la asignatura estatal*, México, SEP, 2009.

——, *Plan de estudios 2006*, México, SEP, 2006.

——, *Introducción a la Enseñanza en telesecundaria*. Programa de estudio del 2° semestre de Licenciatura en Educación Secun-

daria, México, SEP, 1999.
——, *Plan y programas de estudio. Educación básica. Secundaria*, México, SEP, 1993.
——, *Libro para el maestro. Español. Secundaria*, México, SEP, 1994.
——, *Asignaturas académicas. Conceptos básicos*, volúmenes de Telesecundaria, México, SEP, 1999.
——, *Asignaturas académicas. Guía de aprendizaje*, volúmenes de Telesecundaria, México, SEP, 1999.
——, *Asignaturas académicas. Guía didáctica,* Telesecundaria, México, SEP, 1999.
Solé, Isabel, "Aprender a usar la lengua: implicaciones para la enseñanza", en SEP, *Introducción a la enseñanza de: español. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación secundaria, 2° semestre,* México, SEP, 2000. pp. 25-35.
Subsecretaría de Educación Básica, Reforma Integral de la Educación Básica. Acciones para la articulación curricular. 2007-2012 http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/RIEB.pdf

Mesografía

CDI, *La estimación de la población indígena para el año 2000: hablantes de* lenguas. Indicadores Socioeconómicos 2002. Escrito por Webmaster Lunes, 12 de Enero de 2009 Htt://www.cdi.gob.mx
Htt://www.cdi.gob.mx
eleconomista.com.mx/node/13379
www.funsalud.org.mx/casesalud/sintesis.../SINTESIS%20ERIKA.pdf

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Mesa 3
Orientación de la docencia en la perspectiva del enfoque intercultural

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Educación comunitaria, práctica milenaria de los pueblos indígenas de Antioquia en la Escuela de Gobierno y Administración y licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra

Diana Monsalve Morales
Sabinee Sinigui Ramírez
y Alexandra Henao Castrillon[1]

En la ciudad de Medellín, Colombia, la segunda universidad pública del país, la Universidad de Antioquia, inició en 2007 el programa de pregrado "Escuela de Gobierno y Administración y Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra", ofrecido a líderes, jóvenes bachilleres y maestros y maestras de los pueblos étnicos embera, kuna-tules y senúes del Departamento de Antioquia. Se espera con este Programa que el futuro maestro o maestra indígena, como en otros pueblos indígenas del país y del continente, cumpla no sólo un papel de mero docente, sino de puente de diálogo entre los saberes ancestrales y los saberes de la cultura dominante y otras culturas con las cuales interactúa su comunidad; se espera igualmente que esté en capacidad de servir de orientación y guía en la toma de decisiones y genere iniciativas que contribuyan con el bienestar del colectivo. Se espera que su campo de acción no sea solamente la escuela, sino la vida comunitaria, concebida como un contexto educador en sí mismo, a lo cual en algunos contextos se le ha dado el nombre de educación comunitaria, brindando la oportunidad de que la maestra y el maestro indígenas, como líderes comunitarios, apoyen la construcción de los planes de vida de su comunidad.

[1] Docentes de la Universidad de Antioquia, Colombia.

Uno de los seminarios que ofrece la Escuela de Gobierno y Administración y Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra es el de Proyección Comunitaria, el cual fundamenta su razón de ser en la educación comunitaria, práctica milenaria de los pueblos indígenas que entendemos como un tejido de heterogéneos procesos de intercambio y de interacción social entre generaciones en los cuales se da la (re)creación y la transmisión de la cultura. Este seminario es el espacio de articulación entre contenidos de cada nivel, orientado al fortalecimiento, la reflexión crítica y la construcción creativa de propuestas que conecten procesos educativos comunitarios y escolares, en diálogo permanente con líderes, lideresas, sabios, sabias, mujeres, jóvenes, niños y niñas. Igualmente, propone la reflexión de los conocimientos construidos socialmente, a partir de los aprendizajes, los análisis, las discusiones y la información, que surgen y se construyen en los seminarios de Integración y Planes de Vida que abordan asuntos tan complejos y diversos de la vida de los pueblos indígenas, como cosmogonías y cosmovisiones, educación, lengua, cultura, gobierno propio, territorio, salud, medicina ancestral, relaciones sociales de género y de generación.[2] Estos asuntos se irán (re)significando a través de la interacción continua entre estudiantes y conocimientos locales de sus comunidades, mediada por la educación comunitaria. Se espera con este ejercicio de (re) significación, aportar al objetivo del programa en la formación de un pensamiento crítico y creativo de los y las estudiantes y, en consecuencia, de sus comunidades; asimismo, se espera que los y las estudiantes reflexionen sobre su rol tanto a nivel local —en su comunidad— como global —en la región, el país y el mundo—.

La proyección comunitaria se basa en la experiencia de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) y del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) (UNICEF, 2003:78), para quienes la educación consiste en aprender "los valores de la cultura propia" con las autoridades tradicionales de los pueblos indígenas (médicos, parteras, cabildos, ancianos) y, en este sentido, la educación se considera un proceso en el que se adquieren conocimientos y

[2] Que, en el caso de la Organización Indígena de Antioquia, son parte de sus principales políticas de acción.

habilidades imbricado con dinámicas de socialización que se dan en las comunidades, y que se debe reflejar en los planes de vida de éstas (CRIC, 2004). Retoma también a Graciela Bolaños, asesora en educación del CRIC, para quien los procesos educativos que se dan en las comunidades se deben convertir en "ambientes de resistencia cultural" que exige una relación de interculturalidad y la construcción de sueños colectivos desde la cotidianidad, construyendo una educación "para defenderse colectivamente como indígenas y no una educación para superarse individualmente" (Bolaños, 2007:55).

Entonces, teniendo en cuenta que la Madre Tierra es la vida misma, que "la familia es el eje de partida del conocimiento propio y la escuela es uno de los lugares de expansión de este conocimiento",[3] en diálogo con saberes de otros pueblos indígenas y no indígenas, el Seminario de Proyección Comunitaria promueve el fortalecimiento y la construcción de propuestas que conecten procesos educativos escolares con los extraescolares; construcción que los y las estudiantes deben adelantar en diálogo permanente con sus líderes, mujeres, sabios, jóvenes, niños y niñas, para contribuir a procesos de cambio de pensamiento, de comportamientos, de comprender y construir el mundo en su diversidad, que enriquezca la relación estudiantes-comunidades-cabildos-organizaciones indígenas-otros pueblos indígenas y no indígenas-Madre Tierra.

De esta manera, el seminario busca dar lugar a un proceso intercultural que conlleve a la (re)dignificación del sujeto y de las comunidades indígenas en conexión respetuosa con la Madre Tierra. La interculturalidad entendida no como una posición teórica o un diálogo de y/o entre culturas, sino como lo plantea Fornet-Betancourt (2004:14-15), "como una actitud o postura que debemos asumir los seres humanos para disponernos a aprender a convivir con otros seres humanos, para aprender a vivir las referencias identitarias propias en relación con las de 'otros', para identificar aquellas limitaciones propias, teóricas y prácticas, que nos llevan a considerar la cultura 'propia' como la única verdadera".

[3] Estudiante de la LPMT y EGA. Encuentro regional del tercer semestre, febrero de 2009.

El seminario entiende que la escuela es sólo uno de los formatos en que se da el acto educativo, que es una producción social e histórica y que, por lo tanto, debe ser pensada por las sociedades y, en nuestro caso, por las comunidades indígenas, para definir cuáles son esos saberes que se quieren y necesitan producir y reproducir como su inversión a futuro (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2007). Comprender lo anterior le implica al seminario pensar que los seres humanos no aprendemos únicamente en la escuela, pero que ha tomado un papel central en el desarrollo humano desde la infancia, a tal punto que el proceso educativo en la escuela parece ser tomado por sociedades occidentales como un proceso natural y obligatorio por el que todo ser debe pasar en su existencia, aún por las sociedades que apenas empiezan su experiencia con el sistema escolar, como es el caso de las comunidades indígenas. Partiendo de este principio, Proyección Comunitaria promueve el ejercicio de repensar la escuela y los procesos educativos no escolares, de aprender de múltiples maneras en espacios y momentos de la vida cotidiana; esto es, de potenciar la educación comunitaria.

El seminario considera importante que los procesos de educación comunitaria se fundamenten principalmente en el diálogo de saberes y el trabajo comunitario y/o familiar, dos prácticas educativas milenarias de las comunidades indígenas en las cuales se enseña y se aprende para la vida y en las que cada integrante de la comunidad se convierte en agente educador y, en este sentido, se hace responsable de la pervivencia de su cultura; es así como la vida comunitaria se reconfigura constantemente de manera integral (Lozano, s.f.:10). Estas prácticas hoy no se dan de la misma manera en todas las comunidades indígenas de Antioquia; existe una gran diversidad de modos de llevarlo a cabo; hay elementos que han cambiado, como anteriormente las personas participaban en la construcción de la vivienda de algún miembro de la comunidad en retribución al apoyo recibido antes por éste, pero ahora su participación depende de una retribución económica.

La relevancia de estas prácticas educativas lleva al seminario, primero, a reconocerlas como una fuente primordial en el proceso histórico de construcción de pensamiento en los pueblos indígenas;

es por ello que los constituye en elementos fundamentales de su reflexión, así como en metodologías pedagógicas en el trabajo con sus estudiantes; y, segundo, a promover en éstos la (re)construcción y (re)significación colectiva de dichas prácticas de la mano de sus comunidades y de acuerdo con sus contextos sociales y culturales, fortaleciendo las prácticas que aún existen o "que están en desequilibrio",[4] con aportes de metodologías participativas y colectivas, tales como actividades artísticas, lúdicas y creativas de otros pueblos indígenas y no indígenas, y estrategias organizativas para el trabajo con comunidades, entre otras. A continuación, explicamos el sentido de estas prácticas para el seminario.

El diálogo de saberes o intercambio de conocimientos —como lo llaman algunos estudiantes Embera Eyábida del Municipio de Dabeiba (Antioquia)— lo comprendemos como un ejercicio de "hermenéutica colectiva" donde la interacción, caracterizada por lo dialógico (re)contextualiza y (re)significa los "dispositivos" pedagógicos e investigativos que facilitan la reflexividad y la configuración de sentidos en los procesos, acciones, saberes, historias y territorialidades (Ghiso, 2000), ampliando en este caso no sólo los niveles de comprensión de las realidades de las comunidades indígenas, sino también de teorización de las mismas. El diálogo de saberes nos brinda matices dialógicos intersubjetivos para interactuar y discutir, es decir, para que las comunidades, los y las estudiantes, el cuerpo docente, las organizaciones e instituciones involucradas, públicas y privadas, nos escuchemos y reflexionemos, así como para dar lugar a encuentros interculturales entre sabios, niños, niñas, docentes, líderes, jóvenes, mamás y papás, que hagan posible la discusión de temas y situaciones de las comunidades indígenas y del mundo no indígena.

El trabajo comunitario y/o familiar se apoya en encuentros en los cuales se realizan solidariamente actividades de construcción (una escuela, una vivienda o un camino), elaboración (de propuestas y proyectos) o discusión (asambleas), entre otras.

En estas actividades solían participar miembros de la comunidad de

[4] Estudiante de la LPMT y EGA. Encuentro regional del tercer semestre, febrero de 2009.

cualquier edad, desde el más pequeño de la familia hasta el mayor, tanto hombres como mujeres; cada quien tenía una función específica a llevar a cabo en estos encuentros. En Proyección Comunitaria entendemos esta práctica como un encuentro de voluntades en el que cada sujeto aporta su palabra, su acción, para lograr un objetivo comunitario, trazado previamente por el colectivo. Su importancia para este seminario radica tanto en la posibilidad de promover en estudiantes y comunidades la solidaridad, la reciprocidad, lo participativo, como en su valor ancestral como práctica interconectada con las realidades históricas de los pueblos indígenas.

El seminario plantea la necesidad de reconocer que la población educativa a atender por este programa formativo está constituida, no por sujetos homogéneos sin historia ni contexto, sino por estudiantes y comunidades diversas culturalmente; pensar esta heterogeneidad nos exige atender las diferencias y reconocer las particularidades de los sujetos (McLaren, 1998). En este sentido, la diversidad cultural de las comunidades indígenas nos exige (re) conocer un amplio espectro de formas de trabajo comunitario y/o familiar y de diálogo de saberes, que se ha dado históricamente en ellas; por lo tanto, se hace necesario tener en cuenta que algunos pueblos indígenas (como el caso de los Embera) presentan mayor movilidad de sus miembros, quienes por distintos motivos se desplazan de una comunidad a otra, o a los centros urbanos y así continuamente.

Es por esto que para lograr los objetivos propuestos por Proyección Comunitaria es necesario comprender que la participación de los y las estudiantes en sus comunidades se da desde distintos espacios y a partir de distintas experiencias; es decir, en los procesos de identificación que han configurado los y las estudiantes con sus comunidades intervienen diferentes experiencias, tales como el lugar donde nacieron, donde laboran, conviven con sus familias, cultivan, lideran, viven su espiritualidad, territorializan (o construyen un territorio de sentidos), determinando así el modo en que ellos y ellas configuran su participación en los procesos de educación comunitaria y, de este modo, en las prácticas del diálogo de saberes y del trabajo comunitario y/o familiar.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

¿Cómo funciona el seminario?

El Seminario de Proyección Comunitaria aboga por una educación contextualizada, esto es, una educación que motiva las relaciones entre el conocimiento y el contexto real del individuo, aportándole mayores elementos para el análisis de situaciones locales y globales (Borja, s.f.). Es decir, el seminario se concibe como un espacio donde los y las estudiantes (re)conocen los saberes locales de sus comunidades (desde los modos de interpretar y vivir en el mundo, el (re)racionamiento con pueblos indígenas y no indígenas, y con el territorio y sus cosmovisiones, entre otros), los relaciona con las experiencias, los conocimientos, las reflexiones, abordadas en los seminarios integrativos, (re)construyendo y (re)significando el diálogo de saberes y el trabajo comunitario y/o familiar, con el fin de orientar y acompañar el trabajo con sus comunidades durante los encuentros locales formativos del programa.

Para Proyección Comunitaria (re)pensar dichas prácticas es un ejercicio fundamental para la realización y planeación de los encuentros locales, los cuales están pensados para que los y las estudiantes propicien procesos educativos comunitarios en los que participen sus comunidades en los ejercicios de reflexión crítica a partir de las reflexiones propuestas por los seminarios integrativos del programa.

En Proyección Comunitaria no planteamos teorías que expliquen *a priori* "lo que está sucediendo"; más bien propiciamos el diálogo estudiantes-docentes-estudiantes para que teorías inherentes a los procesos foco de análisis en este seminario surjan a partir de la reflexión y sean apropiadas por los y las estudiantes, dando lugar así a una construcción de alternativas que mejoren la calidad de vida de los pueblos indígenas, de acuerdo con sus dinámicas y realidades. En este sentido, el acto de conocimiento implica, según Freire (citado por Ghiso, 1996), "un movimiento dialéctico que pasa de la acción a la reflexión y de la reflexión de la acción a una nueva acción".

El diálogo de saberes y el trabajo comunitario y/o familiar se proponen entonces como fundamentales para el acto de conocimiento, intentando que las visiones, cosmogonías, vivencias, interactúen para comprender mejor nuestro entorno, así como para generar

lazos de hermandad que permitan construir un proceso colectivo, para aprender a escuchar al otro, a la otra, para identificar diversas construcciones de pensamiento. Se propone a los y las estudiantes que participen activamente en las reflexiones y que asuman el liderazgo para construir y/o fortalecer con sus comunidades un proceso centrado en una actitud de búsqueda, de descubrimiento, de generación de condiciones, de intercambios participativos, de cambios de actitud, de construcción de nuevos enfoques y métodos de trabajo, de acciones analizadas y dialogadas, de creación colectiva, entre madres, padres, abuelos, abuelas, sabios, sabias, niños, niñas, jóvenes, docentes, etcétera.

El diálogo de saberes y el trabajo comunitario y/o familiar funcionan en el seminario como prácticas de resistencia que en ocasiones operan espontáneamente, pero que en otras se dan como prácticas intencionadas, formativas y constructoras de ambientes de reflexión, de autorreflexión crítica y de intersubjetividad. La clave está en la comunicación, interacción y diálogo crítico que implican (Freire, citado por Ghiso, 1996). Es por esto que en cada encuentro formativo presencial del seminario, los y las estudiantes deben poner en común los avances de sus diálogos estudiantes-comunidades en el que se evidencie la forma como se están relacionando los conocimientos construidos en los seminarios integrativos con los que hacen parte de las comunidades, principalmente para la construcción y ejecución de alternativas que mejoren la calidad de vida de sus pueblos.

¿Cómo se da el ejercicio investigativo con las comunidades?

No compartimos la investigación que se hace desde la universidad, donde somos objeto de estudio y no beneficia a las comunidades. Nos gustaría que al hablar de investigación se hiciera a partir del pensamiento de los pueblos indígenas (Baltasar Mecha, líder embera dobida, coordinador del programa de educación de la Organización Regional Embera Wounaan [Orewa]).

El Seminario de Proyección Comunitaria entiende la investigación como un proceso de construcción dialógica y dialéctica que se

da entre estudiantes, sus comunidades, la Universidad, la OIA y la Madre Tierra, partiendo de las realidades locales. La intención es articular los ejercicios académicos propuestos en los seminarios integrativos con las realidades de las comunidades. En la medida en que los ejercicios de investigación propicien espacios de reflexión de los y las estudiantes con sus comunidades, será menos un proceso de intervención o de indagación de información o datos, y se acercará más a un proceso de reflexión-acción, es decir, un proceso en el que las comunidades —de la mano de sus estudiantes— (re) piensen y (re)construyan sus vidas en relación con la Madre Tierra. En este sentido, para el seminario la vivencia de la ritualidad y de las prácticas cotidianas abre un camino de reflexión y construcción social de conocimiento y aprendizaje, desmitificando la idea de la universidad (y por ende, de la escuela) como único lugar de producción, difusión y transmisión de conocimiento, y reconociendo así el papel de las comunidades, en diálogo con realidades globales, en los procesos de autodeterminación de sus vidas.

Concebir el conocimiento como una construcción social y, a su vez, la realidad social como una construcción dinámica y contextual que se construye en la interacción de los sujetos, sus experiencias, significados, valores, prácticas culturales, le implica al seminario asumir una investigación cualitativa como parte fundamental del proceso formativo que ofrece; es decir, la propuesta de investigación del seminario "parte del supuesto básico de la necesidad de comprensión del sentido de la acción social, en el contexto del mundo cotidiano y desde la visión de los participantes" (Sagastizábal y Perlo, 2002:57). En este sentido, el Seminario de Proyección Comunitaria considera la investigación como una herramienta de conocimiento y, por ello, promueve en sus estudiantes una actitud de búsqueda y curiosidad, de reflexión-acción continua, que les lleve a profundizar cada vez más la comprensión de las realidades de sus comunidades, así como a plantear alternativas para el mejoramiento de las condiciones de vida de las mismas.

El seminario retoma elementos de la investigación decolonial, la cual implica que los procesos deben ser analizados críticamente por parte de comunidades y estudiantes, para aplicarlos cuidado-

samente, de tal manera que se garantice que los pueblos indígenas sean los directamente beneficiados por ella; además, implica que este tipo de investigación debe ser dirigida a defender los intereses y las necesidades de éstos (Smith, 1999). El Seminario retoma además elementos de la investigación dialógica, entendida como "la construcción de conocimiento basado en la comunicación y diálogo" (Ghiso, 2009:19); este tipo de investigación exige que los y las estudiantes y las comunidades en particular, y que las otras personas vinculadas al proceso del programa en general (docentes, administradores y asesores, entre otras), se pregunten, describan, relaten, escuchen, opinen, interpreten y comprendan las realidades locales en relación con las globales, teniendo en cuenta conflictos y tensiones que las constituyen. En este tipo de investigación y se propicia un cruce de voces que dé lugar a no hablar de los otros, sino con los otros.

Para lograr una postura crítica en los y las estudiantes, el seminario contribuye con la formación de sujetos políticos con un pensamiento crítico y creativo que visione la pregunta por la pedagogía de la Madre Tierra, para que sean ellos y ellas mismas con sus comunidades quienes determinen nuevamente su destino y alcancen la autodeterminación como pueblos (Smith, 1999). El seminario fomenta en sus estudiantes la comprensión de las desigualdades asociadas a los efectos de la dominación y de la distribución del poder, para incrementar en ellos y ellas la conciencia crítica de sí mismo como parte de la Madre Tierra, (re)conectándolos con su contexto social, histórico y cultural, así como con su poder de transformación.

Fuentes consultadas

Bolaños, Graciela, "Ustedes y nosotros, diferentes mas no inferiores... La construcción de un proyecto educativo indígena en Colombia", en *Revista Educación y Pedagogía. Medellín*, vol. 19, núm. 48, pp. 53-62, 2007.

Borja, Mónica, "La pedagogía crítica y la contextualización de la enseñanza", en *Revista Digital Eureka*, Instituto de Estudios Superiores de Educación. 3a. ed. en línea, disponible en:

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

http://www.uninorte.edu.co/divisiones/iese/lumen/ediciones/4/articulos/monica_borja.html, s.f.

Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), *¿Qué pasaría si la escuela…? 30 años de construcción de una educación propia*, Popayán, El fuego azul, 2004.

Fornet-Betancourt, Raúl, *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*, Madrid, Trotta, 2004.

Ghiso, Alfredo, *Cinco claves ético-pedagógicas de Freire*, disponible en http://www.escolapios.es/accion%20social/art%EDculos/pedagogiasocial/freire.htm, 1996.

——, *Potenciando la Diversidad. Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva*, disponible en:
http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/potenciando_diversidad.pdf, 2000.

——, "Maestras y maestros gestores de nuevos caminos. Educación, conocimiento y poder", en *Cuadernillo* núm. 50, Medellín, 2009.

Gvirtz, Silvina, Silvia Grinberg y Victoria Abregú, *La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 2007.

Lozano, Janneth, "Pedagogía comunitaria. Módulo de trabajo de la Escuela Interétnica de agentes multiplicadores de formación", Quibdó, Corporación Centro de Estudios Étnicos, inédito, s.f.

McLaren, Peter, *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*, Rosario, Argentina, Homo Sapiens Ediciones, 1998.

Sagastizábal, María Ángeles y Claudia L. Perlo, *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*, Buenos Aires, Ediciones La Crujía, 2002.

Smith, Linda Tuhiwai, *Descolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*, Londres, Zed Books Ltd., 1999.

UNICEF, *Los pueblos indígenas en Colombia. Derechos, políticas y desafíos*, Bogotá, UNICEF-Oficina de área para Colombia y Venezuela, 2003.

Requerimientos profesionales para la Nación Quechua para las Universidades Indígenas

Luciano Villca Villca[1]

Introducción

En todas las profesiones se detectan cambios significativos, lo cual ha sido reconocido en distintas revistas profesionales que se publican en cada campo profesional. Se sabe que cualquier clase de innovación implica cambios en la manera de actuar, lo cual hace necesario educar o capacitar a las personas para enfrentar estas situaciones, apoyando el curso de acción con una clara visión estratégica, procesos y estructura organizacional acorde con las características del Consejo Educativo de la Nación Quechua.

La creación de perfiles adecuados de competencias y en función de las características de la radio de acción del CEPO; para los profesionales (actores clave para lograr implementaciones exitosas-agentes de cambio) es un tema que de manera recurrente emerge en los encuentros nacionales de las organizaciones sociales y la coyuntura política vigente.

Una mirada conceptual apoyada en elementos empíricos y en talleres organizados con los directivos, personal técnico y de apoyo del CENAQ, permite inferir que cada profesión está definida por áreas de competencias estratégicas; por ejemplo, en ingeniería estas tres

[1] Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ), Bolivia.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

áreas son la visión empresarial, la competencia técnica y la competencia social. La definición de estas áreas representa un paso importante para mejorar la efectividad de los profesionales, porque se profundiza en la coherencia de las competencias que un profesional necesita según los elementos profesionales que conducen su actuación.

Si las fundaciones conceptuales de las prácticas profesionales actuales son inadecuadas, la disciplina profesional (ingeniería, medicina y otros) sufrirán una estagnación o un desarrollo fragmentado, y por ende no brindan las soluciones respectivas a los problemas de las comunidades indígenas y la región en su conjunto.

La presente investigación tiene como objetivo plantear un perfil de lo que podrían ser los requerimientos profesionales para el desarrollo local en zonas rurales e indígenas de la Nación Quechua. Se presentan los rasgos teóricos conceptuales del desarrollo local como estrategia transdisciplinaria. En el marco de la globalización se supone un territorio inmerso en un proceso de identidad y participación social para el cambio, donde se toman en cuenta tres momentos en la persona, que tienen un efecto directo sobre la productividad de la comunidad: adquisición, formación de desarrollo y consolidación de actitudes. Éstas se presentan a través de cualidades como compromiso cívico, normas colectivas e integración social, no solo geográficas, sino de saberes, fortalezas, necesidades y políticas, invitando a las universidades a generar objetivos que mejoren la competitividad centralizando los intereses sobre el desarrollo local. Se concluye con un modelo de evaluación de tipo cuantitativo para estimar en el profesional: actitudes y habilidades de cooperación e integración, y obtener soluciones eficientes y eficaces a los problemas sociales y económicos de la región.

Objetivos de los requerimientos profesionales

- Propiciar el rescate de la sabiduría ancestral indígena, sistematizarla y divulgarla para el justo aprovechamiento primero de los pueblos indígenas originarios y de la sociedad boliviana en su conjunto.

- Establecer carreras científicas y técnicas destinadas al ejercicio de la ciencia ancestral indígena originaria campesina en la organización social, la medicina, la agricultura, la construcción y las artes.
- Realizar investigaciones de campo sobre los efectos de la aplicación de la ciencia y las técnicas indígenas originarias, y publicar sus resultados, los cuales servirán en muchos casos como material de enseñanza.
- Posibilitar que los profesionales requeridos lleguen a personas y sectores de alta marginalidad, las mismas que se convertirán en dinamizadores en sus propias comunidades de desarrollo.
- Revalorizar la cultura indígena originaria en todos sus campos y convertirse en núcleo de su reproducción.
- Extender sus competencias en todas las comunidades acordes con las necesidades y expectativas del contexto de la Nación Quechua.

Metodología investigativa

El método de requerimientos profesionales tiene cinco pasos: 1) análisis de un marco teórico de los roles profesionales y los requerimientos; 2) análisis empírico de esos roles para reforzar el análisis previo; 3) se genera un borrador de modelo con propósitos de validación; 4) se validad el modelo propuesto por un taller con participación de profesionales de la materia y las organizaciones sociales, y 5) se genera la consolidación del modelo definitivo analizando las opiniones de los expertos en una determinada área profesional. La figura 1 muestra la metodología de la investigación y sus fases.

Análisis de un marco teórico (roles profesionales)	Análisis de las actividades concretas del profesional (roles profesionales).	Elaboración de un modelo preliminar.	Taller con directivos para validar el modelo preliminar.	Consolidación del modelo. Validado.
Enfoque científico del profesional, enfoque de la disciplina.	Habilidades para desempeño profesional efectivo.	Definición de áreas de competencia, definición del modelo.	Aplicación de un cuestionario a expertos profesionales.	Análisis del resultado del cuestionario, consolidación del modelo.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Elaboración personal

Paso 1. Análisis de un marco teórico

El objetivo de este primer paso es entender integralmente las características de los requerimientos profesionales y la disciplina profesional que se está investigando (derecho, medicina, ingeniería industrial, ingeniería mecánica construcción). De este modo se puede obtener una visión completa del problema; en algunos casos nos encontraremos con falta de literatura relacionada con los requerimientos profesionales en estudios, como el caso de algunas ingenierías, y fundamentalmente profesionales en áreas de requerimiento del contexto quechua; en otras nos encontraremos con información abundante: medicina, odontología, educación, trabajo social, derecho, administración.

Este análisis se centra en identificar los elementos clave para construir un perfil actual del profesional, poniendo en evidencia las habilidades requeridas para ejercer la profesión en estos días. Es importante la conceptualización de cada elemento considerado con el enfoque científico de la disciplina y profesión. A modo de ejemplo, se pueden citar algunas de las teorías asociadas a la administración. De igual modo habrá que analizar la teoría del derecho, la teoría la ingeniería, el enfoque de la industria de la construcción, la teoría del trabajo social, etc., dependiendo del campo de requerimiento profesional en que se esté realizando la investigación de requerimientos profesionales. Hay que aclarar que en cada profesión existe convergencia entre varias áreas y disciplinas fundamentalmente. En cada una de ellas será necesario identificar las teorías vigentes y que comprometen las definiciones sobre las habilidades profesionales que se requieren implementar para el Consejo Educativo de la Nación Quechua.

1.1. Fundamentación de los requerimientos profesionales

Bolivia ha sido uno de los países con un alto índice de habitantes que culturalmente se han definido como pueblos indígenas originarios, especialmente en el occidente y en la amazonía. Desde 1988

se ha venido trabajando mucho en esta área; en este año las organizaciones originarias, como justa reivindicación a su lucha, logran establecer por primera vez una educación con una propuesta diferente al modelo de educación que el Estado planteaba como único en el país.

Desde el seno de las organizaciones sociales se han planteado algunos componentes: la intraculturalidad (por ejemplo, el modelo de aprendizaje a través de la educación comunitaria, territorial y productiva que es el fundamento y el enfoque de la educación boliviana), la recuperación de saberes y conocimientos ancestrales y reconocimiento de la etnociencia, entre otras, que permitirán compartir estas experiencias en las aulas de educación superior.

Luego de la conquista europea, los pueblos originarios vemos con claridad las dificultades que los "indígenas" tienen para acceder a la civilización occidental moderna. Si esto es así, la pregunta obvia es ¿qué ocurre con su propia cultura ancestral y con su capacidad para reproducirla? Se podría responder que, si bien en los últimos quinientos años el ambiente fue hostil y no existieron los medios adecuados como para que la creatividad "indígena", se manifestara y ellos pudiesen ampliar su propia cultura, ellos de todas maneras se las ingeniaron para sobrevivir, y aunque adaptándose a muchas de las costumbres y conceptos europeos, mantuvimos vigentes los fundamentos de la cosmovisión. Pese a que los pueblos "indígenas" eran ágrafos, transmitieron oralmente sus conocimientos y los aplicaron en la vida diaria con mucha sabiduría, logrando practicar y recrear la agricultura y la medicina de manera acorde con los principios de la naturaleza, así como sus construcciones, monumentos e iconografías.

Como es comprensible, esos antiguos conocimientos no han sido sistematizados y por lo tanto no existen tratados que den testimonio de la ciencia ancestral indígena, de manera semejante a los de la ciencia positivista de occidente. No obstante, en los últimos tiempos tanto en Bolivia como en otros países americanos se ha comenzado a valorar la sabiduría de los pueblos ancestrales. Es el caso, por ejemplo, de muchos naturistas que han aprendido de los sabios indígenas, y sin temor a equivocación se puede decir que

han iniciado su propia experiencia y sus prácticas de ciencia andina en el campo de la medicina. De aquí nace la necesidad de que esas experiencias y otras puedan nuclearse alrededor de una institución de educación superior que les permita investigar, sistematizar, ampliar y enseñar lo que fueron los conocimientos de las antiguas civilizaciones "indígenas". Dentro de esos conocimientos posibles de investigar estaría el hecho de que los pueblos andinos llegaron a manejar unas trescientas plantas entre medicinales y alimenticias, de las cuales en la actualidad se usan apenas unas veinte. Si consideramos que los recursos alimenticios siempre son escasos en algunas zonas del país, la recuperación de las técnicas de agricultura "indígenas" podría representar un mejoramiento de la producción agrícola y por ende de la alimentación, así como de la economía. Las comunidades tendrían la posibilidad de producir con menor dependencia de factores exógenos y se sustentarían en procesos económicos generados al interior del grupo por el hecho de presentar productos naturales, como quínoa, amaranto y variedades de maíces cultivados orgánicamente y con garantía nutricional. Para todo esto es fundamental la formación sistemática de técnicos y profesionales en las diversas ramas del conocimiento indígena.

La UNESCO, en la conferencia mundial sobre educación superior realizada en París en octubre de 1998, establece en su Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, que entre las misiones y funciones de la educación superior están las de contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural. La propuesta se inscribe integralmente en esta concepción, por cuanto sus metas concuerdan punto por punto con ese enunciado. Por otra parte, en el mismo documento se señala que las instituciones de educación superior deberían poder opinar sobre los problemas culturales y sociales con total autonomía y plena responsabilidad, y que deberían además aportar en el tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de las comunidades; además plantea justamente el enfocar los problemas de la comunidad indígena, originaria campesina, desde un punto de vista andino que per-

mita la revaloración del conocimiento ancestral, para que con él se puedan encontrar soluciones reales a apremiantes problemas culturales y sociales. Adicionalmente, en el artículo 93, inciso v), de la Nueva Constitución Política del Estado, manifiesta que el Estado, en coordinación con las universidades públicas, promoverá en áreas rurales la creación y el funcionamiento de universidades e institutos comunitarios pluriculturales, asegurando la participación social; por su parte, el artículo 95, inciso II), manifiesta que las universidades deberán implementar programas para la recuperación, preservación, desarrollo, aprendizaje y divulgación de las diferentes lenguas de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, y por último, el artículo 95, inciso iii), manifiesta que las universidades promoverán centros de generación de unidades productivas, en coordinación con las iniciativas productivas comunitarias, públicas y privadas; el mismo documento manifiesta que se debe facilitar activamente el acceso a la educación superior de los miembros de algunos grupos específicos (como los pueblos indígenas, los miembros de minorías culturales y lingüísticas, de grupos desfavorecidos), puesto que dichos grupos, tanto colectiva como individualmente, pueden poseer experiencias y talentos que podrían ser muy valiosos para el desarrollo de las sociedades y naciones. Es indudable que, recogiendo las experiencias y conocimientos de la sabiduría indígena originaria, se abrirán nuevas vías de desarrollo para un sector significativo de la población boliviana.

1.2. El contexto del desarrollo regional

Un concepto fundamental al desarrollo local y requerimiento profesional es de cooperación "ayñi" y su relación con la participación dentro de un territorio. La cooperación "ayñi", en lo social es una respuesta racional a la propia lógica de cada uno de los agentes y actores de un territorio en la cual se pueden distinguir tres momentos: un primer momento de adquisición, el cual tiene como fundamento la motivación de encontrar o hacer posible una serie de expectativas para generar una estrategia común bajo condiciones que operan en el contexto y no como una motivación preexistente, de tal forma que debe entenderse que las estrategias para el inicio de este

proceso de cooperación tendrán diferentes objetivos dependiendo del territorio y del nivel base de relación que tengan los actores. En un segundo momento, que podríamos llamar de "formación cooperativa", "el jatun ayñi", las relaciones aparecen de manera más acabada y congruente con el objetivo de gestionar intercambios y sinergias para lograr mayor competitividad en el territorio. Un tercer momento, que podríamos llamar de "consolidación", es cuando nos referimos al concepto de cooperación estratégica, el cual implica un fuerte liderazgo por parte de las organizaciones sociales. Así pues, no se entiende cooperación como una respuesta puntual hacia una amenaza o hacia una oportunidad, sino más bien como un proceso que inicia con la necesidad de una relación entre los actores vinculadas a una planeación a largo plazo, que no tiene una racionalidad que indique cuál será el proceso que se habrá de seguir para lograr la consolidación del proceso cooperativo ni requiere la enumeración de pasos. Esta imposibilidad de dibujar un conjunto de pasos y reglas para lograr el avance en cada una de las etapas genera una problemática al momento de intentar formar un gestor local, ya que no existen condiciones para la reproducibilidad de experiencias ni datos que permitan predecir un final bajo una serie de pasos.

Por otro lado, es importante señalar que la cooperación "ayñi" tiene diferentes modalidades basadas principalmente en los intereses y se establecen a través de las reglas y el tipo de cooperación que se propone. Esto quiere decir que se establecen nexos cooperativos no sólo con fines productivos sino como alianzas para la asesoría, la transferencia de información, el apoyo social y político, rol que deben cumplir los profesionales.

Desde este punto de vista indígena, la cooperación o "ayñi" es un aprendizaje social resultado de las relaciones de confianza que, aunadas a la calidad de las formas o modos con los que se transfieren los intereses entre los participantes, conforman una acumulación de capital social.

Las redes sociales de compromiso y sus normas colectivas tienen un efecto directo sobre la productividad de la comunidad, generando así una relación condicional entre el concepto social y el de cooperación, colocando al capital social como un determinante del

desarrollo local. Esto implica que a mayor cambio en la cantidad y densidad de las interacciones sociales (cooperación) mayor será el capital social, y en consecuencia la construcción de un patrón de desarrollo local. Aunque puede parecer una actitud reduccionista, esta posición lineal entre la cooperación y lo social tiene un trasfondo evolutivo porque siempre es visto como un proceso de largo plazo que genera un alto nivel de confianza y hace que los mercados se vuelvan cada vez más eficaces, siempre y cuando las reglas y normas de cooperación se mantengan dentro de un ámbito de alto nivel de honestidad y responsabilidad, proximidad y convivencia entre los actores. En general, lo que necesita un proyecto de gestión local es un movimiento de los miembros del territorio hacia la formación de sus habitantes, con conocimientos técnicos y sociales, con el objetivo de acumular capital social dentro y fuera del territorio, y a su vez estudiar las condiciones de producción, participación, cooperación y desarrollo local existente, con el fin de trazar un plan entre las entidades civiles, estatales y privadas, para lo que será la base para el desarrollo local.

1.3. Lo intercultural en la sociedad multicultural

La formación de profesionales, nacida con fines asimilacionistas, se enfrenta al reto de responder a la multiculturalidad, una vez que pasamos de la asimilación a la tolerancia y de ésta al reconocimiento. Pero si la multiculturalidad es un hecho, el multiculturalismo es un error. La convivencia exige el reconocimiento de los derechos civiles, políticos y sociales, pero requiere, a la vez, un esfuerzo por comprender al otro y por tomar lo mejor de él: esto es, el interculturalismo como proyecto. Ante el desafío desigual y cambiante de la multiculturalidad, la respuesta de los profesionales no ha de venir tanto desde la política o la administración como desde los centros y sobre el terreno, lo cual implica ciertas visiones de la organización y de la profesión con criterios flexibles.

Las naciones no nacen: se hacen. Y, por lo mismo que se hacen, se rehacen y se deshacen. En contra del tópico occidentalista, el camino no va de la cultura a la nación sino más bien el revés. Es el poder político el que, valiéndose de diversos medios, crea la cultura.

Por una parte, difundiendo hacia abajo lo que de otro modo no habría pasado de ser la cultura de una elite; por otra, eliminando la variedad en el altar de una opción única y los mestizajes fronterizos en aras de la diferenciación. Para ello puede servirse de diversos instrumentos, o simplemente verse beneficiado por ellos: la maquinaria política y administrativa, las iglesias nacionales, el sistema educativo y, hoy en día, los medios de comunicación. Pero ningún mecanismo es tan poderoso a estos efectos como la institución universitaria y como las que se forman en ella, que es el gran medio de nacionalización, esto es, de asimilación hacia dentro y segregación hacia fuera. Asimilación de las mayorías, territoriales, como las naciones indígenas originarias; segregación respecto de los demás grupos sociales y de los ciudadanos procedentes de ellos.

Aunque algunos Estados-nación latinoamericanos han alcanzado un alto grado de integración y de homogeneización interna, no han podido con la consistencia y la inercia de las nacionalidades integradas en ellos, es decir, de colectividades territoriales que reunían también, por sí mismas, todos o algunos de los requisitos que facilitan la construcción de una nación, tales como una lengua propia más o menos extendida y una historia común más o menos asumida (a falta siempre de uno: el poder político independiente). Esto puede entenderse como un éxito de las nacionalidades que resisten y sobreviven a la política unificadora o asimilacionista, o como un fracaso de la construcción del Estado-nación, que se quedaría así, por decirlo en los términos de Anthony Smith, en nación-Estado (en una nación, podríamos decir, que el Estado tiene una existencia política, pero no cultural). Basta señalar que, en el seno de un Estado-nación con libertad de movimientos y de asentamiento —como corresponde a toda nación moderna—, la pluralidad de colectividades territoriales —nacionalidades y regiones— desemboca pronto, por las migraciones internas, en la pluralidad de culturas en el interior de cada una de ellas.

Por otra parte, ciertas mayorías pueden haber quedado al margen del proceso de construcción nacional, principalmente por estrategias excluyentes de la minoría, pero también, en alguna medida, por estrategias aislacionistas propias, reactivas o no (por ejemplo,

los aymaras, quechuas, chiquitanos, etc.). La segregación de estas mayorías puede tener que ver especialmente con su modo de vida, con diferencias religiosas, con su presunta lealtad a poderes extra o supranacionales, pero el resultado es siempre la exclusión de la ciudadanía, por lo general primero de derecho y luego de hecho. Cuando estas mayorías viven apartadas del grupo dominante, como los mencionados anteriormente, es probable que la relación consista en una combinación de expropiación de las oportunidades económicas —por ejemplo, la tierra y estereotipos culturales despectivos; cuando, por el contrario, viven mezclados con la minoría o en los intersticios de la sociedad como aymaras y quechua, aunque de distinta manera—, es fácil que se les señale como pueblo retrasado, como chivo expiatorio de las iras y las fobias de la minoría, sobre todo de las ciudades concentradas con esa mayoría.

¿Por dónde cortar? Ante todo y en primer lugar, distinguiendo claramente la esfera pública de la privada. Se puede aceptar el velo cuando es voluntario, pero no su imposición; la división sexual del trabajo sí es libremente asumida, pero no la desigualdad de género en los derechos; la difusión de doctrinas sobre la desigualdad o las distintas funciones de hombres y mujeres, pero no la escolarización segregada. Por supuesto, esta delimitación será siempre enormemente compleja y potencialmente conflictiva. Pero lo importante, al menos como primer paso, es el doble reconocimiento de que, por un lado, la sociedad política tiene competencias propias y no tiene por qué someterse al dictado de los distintos grupos que la forman ni ponerse sencillamente a su servicio, claudicando ante las fuerzas centrífugas; por otro, las culturas no pueden ser apisonadas, y hay un espacio privado (no individual, ni doméstico, sino privado, que también puede ser colectivo, grupal) para su existencia y desarrollo autónomos. Además, hay que entender que toda cultura es un conjunto de relaciones de poder. El terreno andado por las sociedades occidentales (derechos civiles, políticos y sociales) no puede ser desandado ni admite excepciones, de manera que quien quiera formar parte de esas sociedades, sea como inmigrante o como refugiado, como converso religioso o como disidente político, como nacional que quiere cambiarlas o como extranjero que las encuentra

dadas, ha de admitir sus reglas básicas de convivencia y las reglas sobre cómo cambiar las reglas. Desde la perspectiva de la sociedad liberal, democrática y de bienestar occidental (desde la perspectiva de la proclamación del individuo como sujeto de derechos civiles, políticos y sociales) es inevitable ver que en otras culturas existen desigualdades y relaciones internas de poder que han sido abolidas o mitigadas en ella, y no cabe olvidar que la libertad de conciencia, la igualdad entre los sexos o la autonomía individual son o deben ser derechos reconocidos y protegidos para todos los individuos, no sólo para los que han nacido en Occidente. Es imposible creer en los derechos humanos, la libertad o la igualdad sin intentar extenderlas, salvo que se crea que sólo son para una parte selecta de la humanidad —a la que siempre pertenece el que hace la distinción—, como tantas veces ha sucedido en la historia.

El respeto hacia las otras culturas no puede consistir en petrificarlas, hipostasiarlas. De hecho, los pretendidos intentos de mantenerlas impolutas, libres de la influencia occidental, a veces han desembocado en reforzar sus desigualdades y su opresión internas, o en hacerlas volver hacia atrás o caminar sendas no deseadas; los profesionales deben encaminar como portavoces y mediadores de las culturas que cambian, que no pueden dejar de cambiar, y es de suponer que el contacto con la cultura occidental, con su mayor riqueza material, su despliegue más amplio de oportunidades y su ámbito más extenso para la libertad individual ha de tener efectos corrosivos para las culturas originarias.

Vivimos en una sociedad contradictoria y excluyente, en la que, demasiadas veces, la realidad se encuentra muy lejos de los principios aparentemente aceptados por la minoría, prevaleciendo las desigualdades de todo tipo, las injusticias sociales y los prejuicios de unas personas hacia otras. Una sociedad que, además, está atravesando por grandes cambios en su composición, en su economía, en sus planteamientos ideológicos, en sus valores y en la forma de relacionarse las personas en ella. Como componentes destacados del momento histórico en el cual vivimos, hay una serie de factores que están dando gran dinamismo a la sociedad y que están configurando una serie de realidades multiculturales, más o

menos complejas, en función del calado con que cada uno de ellos se desarrolle, pero que cuestionan las actuales señas de identidad de muchos pueblos o colectivos humanos: la globalización económica, que acrecienta las desigualdades socioeconómicas, uniforma culturalmente los mercados y alimenta los choques de civilizaciones en un marco internacional con gran presencia de organizaciones económicas, políticas y militares de carácter transnacional.

1.4. Desafíos para la profesión en contextos indígenas originarios campesinos

Las profesiones afrontan hoy el reto de ofrecer la mejor dinamización cultural, desde el respeto y el reconocimiento, a los que tienen por lengua materna la del lugar y a los que no, a mayorías largamente ignoradas y ahora repentinamente incorporadas en distintos espacios políticos, económicos y sociales en sus condiciones materiales de existencia, su modo de vida y su visión del mundo. Es preciso explicar que ni la institución universitaria ni los profesionales están, en principio, equipados para esto. Seguramente no. Seguramente no hace falta decir que se necesitan una formación más amplia y menos dogmática del profesorado, unas orientaciones curriculares más atentas a la naturaleza cambiante de la sociedad, de las características culturales, relaciones más fluidas y útiles entre las autoridades públicas y las minorías, etc. Al mismo tiempo, hay que advertir que ningún plan desde arriba puede abarcar la potencial e imprevisible diversidad del entorno y el público escolares, por lo que los mecanismos de ajuste deben estar mucho más pegados al terreno, más cerca de la información y de las necesidades reales: en los centros y en los profesionales de la enseñanza. Estos mecanismos han de ser, fundamentalmente, tres: 1) la flexibilidad interna; 2) la apertura externa, y 3) la responsabilidad profesional.

1. La flexibilidad interna significa, en este contexto, recordar algo tan trivial como que la organización universitaria es simplemente la mejor organización posible, sino una más, la que ha destilado un siglo o dos de escolarización de cierto público en ciertas circunstancias y con ciertos fines. Que es el resul-

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

tado de una política asimilacionista, dirigida a una población con una cultura relativamente homogénea, o con el propósito explícito y firme de ignorar su heterogeneidad, y desde unos poderes públicos y unas instituciones (escuelas incluidas, sobre todo) fuertemente autoritarias. La universidad concebida como una trituradora de carne, que produce siempre los mismos hilos rojiblancos no importa qué sea lo que se introduzca en ella. Pero ahora, cuando llegan otros grupos sociales, o cuando llegamos a la conciencia de que hay que reconocer y partir de la diversidad preexistente en los grupos que ya estaban presentes, resulta obligado relativizar los modelos asumidos, distanciarse de las rutinas e imaginar y experimentar nuevas fórmulas allá donde las viejas conducen a un fracaso anunciado. Por ejemplo, la inmersión lingüística intensiva y previa, en grupos y clases, de alumnos que no dominan la lengua vehicular de la escuela; las adaptaciones curriculares para grupos que van a desertar de la escuela antes del término de la obligatoriedad; las cuotas en plantilla para asegurar un bilingüismo efectivo y no meramente nominal; la concentración de horas de algunos profesores en un trabajo específico, docente o de apoyo, dirigido a las minorías, etcétera.

2. La apertura al entorno quiere decir que el profesional debe partir del reconocimiento de su entrono cultural, de lo contrario no puede asegurar la integración de los pueblos, de otras culturas, ni el mantenimiento de los vínculos con su cultura de origen; ni siquiera la convivencia con los que proceden de la cultura minoritaria o dominante. En este terreno pueden ser necesarias actuaciones especiales dirigidas hacia las familias minoritarias, no simplemente subsumidas y diluidas en las relaciones con las familias en general; búsqueda y colaboración con mediadores culturales, familiarizados con la cultura de origen y la de destino; en definitiva, se trata de reconocer, primero, que el profesional viene den un entorno cultural, no actúa en el vacío, y que para llevar adelante su trabajo necesita, en distintos grados, la cooperación, la aceptación o la neutralidad de la comunidad, la familia y el grupo de iguales, contra las cuales poco podría; y, segundo, que estos círculos

sucesivos o yuxtapuestos contienen recursos afectivos y culturales, personales y materiales, que pueden ser de gran utilidad para la tarea efectiva que realiza y de los que la rodean no puede ni debe permitirse prescindir.

3. La responsabilidad profesional supone ser consciente de que el respeto a las otras culturas, la educación intercultural, la integración de las mayorías con las minorías, etc., no es una responsabilidad de los otros, sino propia. No basta con esperar soluciones de las administraciones públicas, cursos de formación o recetas mágicas mientras se repiten sin cesar las palabras rituales aprendidas, como si éstas pudiesen por sí solas materializar los objetivos o cambiar la realidad. No creo que exista ningún profesional que acepte, como cliente o paciente, que su abogado esté a la espera de un cursillo sobre una nueva la ley que le afecta o que su médico aguarde otro tanto sobre la ignota enfermedad que le aqueja: se supone que han de acudir por sí mismos a las leyes, la jurisprudencia, la doctrina, los congresos, los colegas, las bases de datos, las publicaciones científicas o lo que sea necesario. Sin embargo, ¿cuántos profesionales se molestan, aunque sólo sea en sus horas o días laborables pero no lectivos, en leer algún libro sobre la cultura quechua, el mundo árabe o la coyuntura que vive el país, en contactar con sus organizaciones o en introducirse de algún modo en su medio y conocer sus necesidades, sus ideas, sus valores, sus creencias? Esperar a que la administración nos lleve a un cursillo —en horas lectivas, si es posible—, es una respuesta de oficinista, no de profesional.

1.5. Territorio e identidad

Un factor básico en los procesos de adquisición, para el entramado cooperativo dentro de un territorio, está relacionado con las identidades colectivas, y como ellas construyen sentidos de pertenencia facilitando la participación y la integración de las diferentes visiones individuales. Como el territorio en la mayoría de los casos no es una geografía sino una red compleja de relaciones e intereses, es preciso construir o reforzar identidades. En un mundo regional y global a

la vez, las personas y colectivos construyen identidades múltiples y requieren transformar los criterios de pertenencia a los nuevos contextos, por lo que las nuevas identidades nacen más bien de objetivos y necesidades compartidas más allá del amor por la tierra o por el pueblo. Las identidades son múltiples, no son únicas y se documenta un proceso en el cual las personas se identifican con lo regional en momentos en los cuales se vuelve difícil construir una identidad global fundamentalmente para aquellos que viven en la pobreza.

Esta es una fortaleza empírica de la que parte la metodología de desarrollo regional integrado y sostenible. La idea de lo local no sólo como geográfico sino como integración de saberes, fortalezas, necesidades y políticas rebasa el ámbito geográfico y nos coloca frente a un modelo innovador que entiende lo local como comunidad que de manera endógena puede construir y desarrollar un futuro alternativo; se habla de un "ethos" de la comunidad desligado de comunidad y sociedad. El modelo supone que las personas son capaces de lograr por su fuerza política y de asociación, creatividad e innovación, acceso a la renta, riqueza, conocimiento y poder, pero para esto es necesario promover por medio de las políticas públicas un capital humano, social y natural a través no sólo de la dimensión económica sino de la cultural, social.

Una perspectiva actual errónea de lo regional implica resguardarse en un discurso de lo regional como parte de las políticas macroeconómicas que pretenden con fórmulas exógenas y con un "altruismo mesiánico" rescatar a las comunidades pobres de su atraso. En un segundo momento que llamaremos proceso de consolidación, los conceptos de liderazgo y de gobernabilidad adquieren un papel central en el análisis de los procesos de desarrollo regional, pues se hacen evidentes empíricamente cuando las relaciones de cooperación están consolidadas, Esto es, cuando existe capacidad para formular e implementar estrategias locales de desarrollo y reposicionamiento territorial. Esto requiere capacidad para formular e implementar políticas públicas, un tejido institucional y cultural, y un liderazgo eficaz, y los tres implican un proceso de consolidación social entre los actores y los agentes del desarrollo local. De aquí

que sea necesario entender la gobernabilidad como una estrategia de construcción de capacidades de los actores políticos, económicos y sociales, y a su vez de un liderazgo eficaz, capaz de articular la diversidad de visiones. En este sentido, gobernar es hacer que se respeten las reglas del juego que fueron desarrollándose durante el proceso mismo de las alianzas y asociaciones, y a su vez promover los procesos de aprendizaje y adaptación social. Esto requiere un liderazgo plural, participativo y orientado al futuro, para lo cual es importante la comprensión de los diversos intereses a corto y largo plazos, la percepción clara de los equilibrios en las relaciones entre agentes y actores, y una clara conciencia de los efectos que tienen las tendencias y transiciones sobre el territorio y sus actores.

En este interaccionismo complejo que tiene una forma lineal y a largo plazo, el liderazgo y la gobernabilidad son categorías analíticas que están presentes conjuntamente con las de capital social y cooperación en los diferentes intentos para identificar los objetivos de desarrollo para movilizar las organizaciones e impulsar proyectos y seleccionar aquellos que contribuyen a los objetivos. Todos ellos tienen una construcción sinérgica y poco predecible que pueden ser útiles como indicadores de un proceso, pero difícilmente se conoce como éstos se promueven, instrumentan o desarrollan, o responden más a una actitud colectiva en una red compleja de relaciones entre actores y agentes de desarrollo que a una determinación personal o grupal, sistemática, guiada por una expectativa única e inamovible.

Fundamentación de los requerimientos profesionales

Profesional en medicina andina-originaria ancestral

Es el área de conocimiento que mejor se ha conservado luego de la colonización europea. Más aún, se enriqueció con las tradiciones de la medicina popular española, puesto que a la utilización que los indígenas ya hacían de hierbas medicinales, los colonos trajeron las propias, las mismas que prontamente se aclimataron en los Andes, convirtiéndose en parte del bagaje de la medicina andina-ecuatorial.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Muchos hechos favorables han permitido que la práctica de la medicina andina-ecuatorial, aunque no haya tenido un desarrollo fácil, o haya sido una ciencia aceptada por la cultura dominante, al menos no ha desaparecido y, es más, se encuentre que se la practica frecuentemente en nuestro medio.

Por otra parte, se debe señalar que aparte de lo mencionado, desde la década de los setenta algunos médicos de formación occidental han asimilado los principios de la medicina andina y la practican frecuentemente; incluso ya se han realizado publicaciones sobre el tema. Se considera un área de sabiduría ancestral de gran alcance para nuestra realidad.

Profesional en agricultura de la nación quechua

La agricultura andina, a diferencia de la medicina andina, demanda unir esfuerzos para ser rescatada, puesto que el choque de hábitos alimenticios y los diversos modos de producción agrícola que se impusieron en nuestro territorio a lo largo de la Colonia y de la República, prácticamente eliminaron en gran medida las antiguas prácticas agrícolas que se fundamentaban en la conservación de la tierra y de sus productos. Es por eso que dichas prácticas ecológicamente compatibles han quedado escasamente reservadas a algunas comunidades.

Ha sido el nuevo paradigma ecológico, la compresión de la importancia de la biodiversidad y la búsqueda de medios alternativos para conservar los suelos y diversificar la agricultura, que han posibilitado el reencuentro con la antigua ciencia andina. Desde la década de los setenta igualmente algunos profesionales han investigado y en parte han rescatado estos conocimientos, los mismos que se han vinculado con círculos internacionales de agricultura orgánica, propiciando en gran medida un intercambio de información favorable para el rescate de la agricultura andina.

Profesional en promoción para el desarrollo social

El mantenimiento de la cultura originaria ancestral obliga a que el desarrollo económico y social tenga como base la misma comuni-

dad, y en esto diferirá del desarrollo individual, clásico de occidente, el mismo que para conseguir la industrialización destruyó los sistemas de ayuda mutua. Por el contrario, los indígenas andinos tienen como un recurso para su desarrollo precisamente su solidaridad, por lo que es indispensable formar dirigentes que, con las debidas bases técnicas y culturales, puedan guiar a estos grupos en proyectos de mejoramiento económico, conservación de la salud, vinculación política social y organización en general.

En esta área es indispensable el desarrollo de la investigación profunda del entorno cultural y social en que se desenvuelven nuestras comunidades, lo que se reflejará en gran medida en los proyectos que se efectúen. Es también conocido que existen grupos de profesionales que han investigado esta área, lo que ha propiciado una serie de publicaciones sobre el tema.

Profesional en construcciones andinas originarias

Los grandes vestigios de las civilizaciones americanas anteriores a la llegada de Colón, demuestran sin lugar a dudas la existencia de una arquitectura andino originario admirable, la misma que se caracterizaba por ser armónica con el medio ambiente, así como por el aprovechamiento de los materiales del entorno, lo mismo que facilitaba las reparaciones y reconstrucciones de sus viviendas. En los siglos coloniales y republicanos se experimentó la influencia de la choza española, y así sucesivamente hasta llegar en los últimos tiempos a la inconveniente invasión de las estructuras de hormigón, con las secuelas principales de la pérdida de la identidad arquitectónica y en gran medida con la destrucción del paisaje.

Esta área de sabiduría, con los respectivos estudios y prácticas, permitirá que las comunidades se posibiliten de una vivienda humanamente digna, en el espíritu de la cultura ancestral andino-originario del uso de materiales baratos, así como resistentes y del contexto.

Profesional en sistema jurídico indígena

La organización sociopolítica implantada por los jesuitas se basó en la formación de cabildos, siguiendo el esquema español y la ex-

periencia de las misiones paraguayas. El capitán, el alférez y el sargento eran la policía del pueblo. Pero esa organización difiere de las naciones e indígenas originarias ancestrales; en el sistema originario no hay cárceles en las comunidades. El delincuente debe reparar el daño realizado, la sanción es de tipo moral. Hay reconvenciones hasta para los chismes y las peleas conyugales. Se usa el chicote y el cepo, pero la pena de muerte es rechazada.

La justicia comunitaria se traduce como el derecho de los pueblos indígenas a administrar su sistema jurídico. Es un derecho humano colectivo reconocido por normas internacionales (Convenio 169, Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos Indígenas), la Constitución y las leyes bolivianas vigentes (como el Código de Procedimiento Penal, la Ley INRA, la Ley del Ministerio Público, etcétera).

La justicia comunitaria, o más propiamente el sistema jurídico indígena, es el sistema compuesto por autoridades, normas y procedimientos a través del cual los pueblos indígenas y originarios regulan la vida de la comunidad y resuelven sus conflictos. Sin embargo, no está exenta de errores. Es por ello que se requiere profesionales con competencias adecuadas sobre la necesidad de promover los derechos de las personas sometidas a la jurisdicción indígena, principalmente los de los grupos poblacionales más susceptibles en la violación de sus derechos, tales como mujeres, niños, adolescentes y adultos mayores. El Defensor del Pueblo promueve los derechos humanos como límite del ejercicio del sistema jurídico indígena, principalmente el derecho a la vida, la integridad física y la prohibición de tortura; sin embargo, al interior del sistema jurídico indígena el profesional en este campo posibilitará la orientación adecuada en la implementación de manera formal estos procesos.

Profesional de gestión territorial indígena

Una de las plataformas de reivindicación de los pueblos indígenas de Bolivia se constituyó de inicio en la demanda y el reconocimiento de los territorios. Como resultado de las movilizaciones el Estado boliviano visibiliza a un sector hasta entonces excluido de la socie-

dad boliviana. Con la promulgación de la ley INRA y el inicio de la titulación de los territorios indígenas, las organizaciones demandantes realizan acciones tendientes a consolidar de manera efectiva los territorios, buscando para ello profesionales con criterios de gestión de los territorios ancestrales y considerando una perspectiva integral.

En dicha perspectiva integral se toma en cuenta que el profesional de esta área pueda desenvolverse en temáticas de: 1) organización: para tener un sistema organizativo sólido, fortalecido y participativo desde las bases hasta la dirigencia, que funcione de acuerdo con reglamentos y con buenas relaciones entre todas las comunidades; además debe tener capacidad de gestionar necesidades y demandas, negociar en el marco de sus estatutos y contar con el apoyo y aporte de sus bases; 2) economía: que las familias, las organizaciones comunales y la organización de la TCO tengan mejores ingresos gracias a los beneficios provenientes de las actividades productivas, el aprovechamiento sostenible de los recursos naturales, así como del aporte de los miembros de la organización, y 3) recursos naturales: manejar nuestros montes y pampas, y todos nuestros recursos naturales, de la forma que manejaron nuestros abuelos, haciendo un aprovechamiento sostenible de los recursos de nuestra TCO, para tener siempre con que alimentarnos y cubrir las necesidades de nuestras familias por muchas generaciones.

Profesional en gestión pluricultural

En primer lugar, es necesario definir el rol que va a jugar el profesional en gestión pluricultural, considerando para ello esta concepción de saber, abre las puertas al saber innovar en el contexto actual de la globalización. Así, esta amplia definición más humana del concepto de saber entrega un fundamento para explorar el conocimiento que se tiene de los saberes indígenas, por una parte, y de los saberes del patrimonio cultural occidental, por otra. En el plano de la interacción entre el modelo científico y el saber tradicional indígena en la formación de profesores, el principal obstáculo es la característica más analítica del modelo científico, en tanto el saber tradicional indígena se considera más comprensivo. Esta situación

se produce en el contexto del paradigma actual de una educación cada vez más especializada que quiere responder al contexto de vida social y económico del siglo XXI, que tiende hacia una uniformidad de las normas según los modelos de los países económicamente desarrollados y que reserva, por este hecho, poco espacio para las expresiones culturales y sociales de los pueblos indígenas. Entonces, ¿cuál es la naturaleza de los saberes indígenas? Estos saberes están constituidos por un *corpus* de conocimientos sobre la naturaleza respecto a las concepciones que cada sociedad tiene del mundo y del rol que cumplen las personas. Por ejemplo, lo que se refiere a la naturaleza de dichos conocimientos, que abarca desde la observación de las vías de migración de los animales, el movimiento del sol y de los vientos hasta la observación de las condiciones de germinación de las plantas, se mezcla con las prácticas sociales ritualizadas que garantizan su eficacia. Situados en el tiempo y en el espacio, los saberes ancestrales se mantienen en las prácticas técnicas y sociales, y su eficacia depende de las relaciones entre las personas que participan. No se trata de saberes estáticos, sino de saberes que se construyen según las modificaciones del contexto. En relación con lo que se manifiesta en el enunciado anterior, es necesario incorporar profesionales que respondan a la diversidad cultural del contexto del país y que ésta, a la vez, pueda tener capacidad de gestión pluricultural como una alternativa integral en el desarrollo personal, grupal y social de la comunidad en la Nación Quechua fundamentalmente.

Paso 2. Análisis empírico

Una vez que se han conceptualizado los elementos clave de la profesión que se está analizando, apoyándose en las conceptualizaciones teóricas, es necesario recurrir a los datos empíricos derivados del ejercicio profesional mismo. Se trata de identificar lo que significa ser un "profesional efectivo": un médico efectivo, un abogado efectivo, un ingeniero efectivo, un docente efectivo. Además, se trata de indagar en el uso del tiempo qué hace cada profesional.

El estudio empírico puede confirmar la propiedad de los elementos identificados en el análisis teórico (paso 1). Uno podrá identificar

a través del análisis que en el plano empírico muchas de las habilidades definidas teóricamente no aparecen como competencias necesarias, y a la vez que otras que aparecen empíricamente no están definidas teóricamente. De este modo se podrá comprobar la brecha entre la teoría y la práctica profesional. En general, se elabora una matriz que establece que los elementos teóricos están presentes en la "práctica profesional efectiva".

2.1. La universidad y su papel en la formación de gestores de desarrollo regional

En el contexto de un modelo de desarrollo regional, la universidad es un elemento conceptual e instrumental que tiene un papel fundamental en la mediación del proceso entre la diversidad cultural y sus intereses, el sector público a través de sus organismos no gubernamentales y el sector gubernamental.

Su objetivo es crear y transferir conocimiento, y a partir del conocimiento básico generar tecnología útil en la solución de problemas que mejoren la competitividad de los procesos productivos y de servicios del territorio. Se propone multiplicar la universalidad del conocimiento, pero centralizar los intereses de la universidad sobre los del territorio y de la cultura. O sea que la misión y visión de la universidad tengan como objetivo estratégico el desarrollo regional.

El desarrollo regional como se describió anteriormente es un proceso de planeación conjunta y paralela entre las instancias de la sociedad. Así pues, sin dejar de producir conocimientos básicos se privilegia el desarrollo de carreras técnicas relacionadas con los procesos productivos locales.

En un primer momento con la formación de recursos como gestores de desarrollo regional, después como especialistas no sólo en las carreras técnicas sino en las de tipo social, la universidad se convierte en mediador entre los productores, el gobierno y las instituciones y el sistema científico-tecnológico, y finalmente como sistema que organiza el desarrollo y ajusta los conocimientos científicos al sistema territorio y la diversidad cultural. Es decir, en principio la universidad deberá formar sujetos profesionales capaces

de rebasar los modelos reduccionistas de tipo macroeconómico y global, y asumir la concepción de desarrollo como algo generado a partir de capacidades de los actores regionales. Dejar de creer que el asunto del desarrollo regional es un asunto "técnico", sino que se trata de uno de tipo sociopolítico cultural.

La universidad y los centros de investigación deberán ser capaces de llevar a cabo relaciones de cooperación entre el sistema gobierno, productivo y científico-tecnológico a través de selección y traducción de modelos, expresiones y teorías que puedan ajustarse a las condiciones del contexto. Algunos casos de desarrollo endógeno demuestran que los proyectos más exitosos son los que operan, se desarrollan y retornan al contexto propio del territorio. Las nuevas enseñanzas y técnicas a aprender en la universidad deberán centrarse en un trabajo de interpretación educando cada fenómeno en una red conceptual de esquemas, expectativas, memorias y sistemas sociales, siendo éstos quienes asuman un sentido relacional específico en el contexto de la acción. La universidad deberá partir de un enfoque basado en los "activos relacionales" que se refiere a la interacción de roles entre persona y organizaciones en la creación de un entorno económico, social y político que derive un desarrollo sostenible y acelere así el proceso de cambio territorial.

El profesional deberá ser una persona con capacidad de intervención y habilidades de gobernar o controlar los procesos de gestión y relación entre los sistemas que se relacionan, asumiendo la postura de un animador económico-social. Estas personas deberán formarse como emprendedores (estrategias para definir proyectos, delimitando riesgos) y operadores territoriales que conozcan y operen eficazmente sobre el territorio, desde los diferentes sistemas y subsistemas, y manejar didácticas activas como el aprendizaje por competencias, colaborativo y significativo. La enseñanza deberá tener lugar en el contexto y será necesario enseñar a la persona especialista en desarrollo local a elaborar ajustes o transferencias de conocimiento abstracto a concreto mediante diferentes escenarios. Además, se requiere establecer competencias de gestión y sectoriales. Las competencias de gestión para desarrollar habilidades en el estudiante para su relación con agentes y actores institucionales

productivos, de investigación; y sectoriales, vinculados a los procesos y prácticas medulares en las especializaciones productivas territoriales.

Paso 3. Elaboración del modelo preliminar

3.1. Algunos elementos para el currículo de enseñanza universitaria para la gestión regional

Uno de los problemas que enfrenta la enseñanza de los gestores regionales tiene que ver con las características propias del evento que se aborda. Primero, por la complejidad de su naturaleza y los tiempos en que tiene lugar resulta difícil generar modelos explicativo-causales, y su regeneralización como conocimiento es muy poco probable porque las circunstancias contextuales de los escenarios locales tienen una diversidad considerable desde arreglos políticos institucionales hasta los de tipo social y cultural; segundo, existe una resistencia natural al cambio, más aún cuando los nuevos métodos no han sido totalmente probados, y tercero, en algunos lugares existen aún estructuras institucionales que deben desarrollarse antes de que cualquier proceso quiera ser transferido.

Los componentes del desarrollo regional vinculados principalmente con las ideas, principios filosóficos y de acción, tienen pocas posibilidades de ser objetivizados, organizados y sistematizados, por lo cual su visibilidad es muy baja y su capacidad de transferencia es casi nula. Estos componentes teórico-conceptuales en la formación del gestor son fundamentales, pues constituyen las capacidades de análisis y discusión teórica que requiere el estudiante para contribuir con su pensamiento al desarrollo propio de conocimiento en el área. En esta área de preparación se incluye además los procesos de desarrollo histórico y social del territorio.

Por otro lado, los componentes operativos o instrumentales que abarcan métodos, técnicas y reglas de operación, aun cuando presentan un nivel de objetivación importante, su nivel de visibilidad es intermedio, pues se refiere a prácticas muy analíticas que si se logran extraer tienen un alto grado de transferencia.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Este grupo de objetivos —que llamaremos procedimentales en la formación del gestor— representa la parte más instrumental o metodología que se instituye como un entrenamiento tanto en técnicas de mediación, negociación, socialización, conocimiento jurídico y normativo, además de los de tipo administrativo y contable. Finalmente, los componentes más macro que se refieren a los programas, proyectos conjuntos y modos de organización que son altamente visibles, pues constituyen el centro neurálgico del desarrollo regional, pero su especificidad los hace muy poco transferibles. Esta parte conforma un componente esencial de la formación en la cual se conocen las experiencias nacionales e internacionales, y se analizan con base en los modelos de conocimiento teórico y metodológico. Podríamos entender esta parte como la de adquisición de habilidades técnicas para entender, más que para manipular, a los colectivos.

Para la enseñanza de las técnicas se incluyen dos tipos de experiencias; primero la experiencia de tipo planificado, la cual deriva de un proceso de intercambio lineal. Se inicia con una evaluación de la naturaleza del problema, seguido por una investigación nacional e internacional en las áreas en que se han tenido experiencias por el mismo problema y las soluciones han ayudado a resolverlo. Esta investigación proporciona al estudiante un inventario de diferentes respuestas al mismo problema, y la tarea siguiente es identificar la más apropiada y evaluar sus características.

Una vez seleccionada, el proceso de transferencia de esa respuesta puede requerir el uso de diferentes mecanismos, como la asistencia técnica, la asesoría, etc. Un segundo tipo de experiencias tiene que ver con el modelo de ensayo y error que se caracteriza por un periodo muy largo de enseñanza-aprendizaje a través de la exploración de diferentes posibilidades en el área o territorio, y ajustes sucesivos de las prácticas que se van a transferir a través de un proceso en el que se trata de enfocarse hacia los elementos que comienzan a generar resultados positivos en el contexto, y abandonando a los que no trabajan.

Se pretende que el estudiante adquiera el conocimiento posible para deslindar los tres elementos circunstanciales que facilitan o

inhiben una transferencia: 1) la existencia de colectivos o individuos en el territorio local que sean capaces de transferir los elementos del intercambio; 2) la existencia de nichos de actividades que se ajusten a los objetivos, principios y métodos de organización de los usuarios regionales; por ejemplo, en algunas localidades estas actividades pueden ser la construcción; en otras puede ser los servicios de limpieza, en otra los tejidos y bordados, etc., y 3) es necesaria la existencia de un desarrollo regional base que permita a las innovaciones contar con los recursos y servicios requeridos como un insumo necesario para llevar a cabo la transferencia.

A través de los resultados de los pasos anteriores se logra construir un modelo preliminar con el propósito de validarlo por un panel de expertos. La elaboración del modelo preliminar implica la definición de áreas de competencia agrupadas en un modelo congruente para su posterior examen. Hay dos premisas que se usan: 1) el modelo debe incluir todas las áreas de competencias identificadas en el análisis teórico y empírico, y 2) el modelo debe ser representativo de todas las construcciones de las posiciones profesionales. Se podrán distinguir dos grandes núcleos: las áreas de competencias asociadas a modelos mentales y comportamientos y desempeños y acciones.

3.2. Propuestas para los objetivos profesionales del gestor regional

a. De los objetivos profesionales que deberán hacerse explícitos en el currículo de los gestores es de primordial importancia el establecimiento de habilidades para llevar a cabo regionalizaciones capaces de hacer propuestas para la reestructuración del rol profesional en contextos indígenas; los criterios para promover y definir un espacio como municipio, están fundamentalmente relacionados con el número de habitantes y posiblemente esto no sea la mejor manera de establecer condiciones para una participación social y para un sistema de gobierno que permita a largo plazo desarrollar propuestas para la reforma de Estado.
b. Un segundo grupo de objetivos profesionales estarían dirigidos no sólo al conocimiento de los estudiantes de la reforma de Estado para involucrar a la sociedad civil en el cumplimiento

de con los requerimientos del desarrollo, sino al entendimiento de la importancia de que las soluciones eficientes a los problemas sociales y económicos se derivan de una eficiencia adaptativa que no es más que esa capacidad social para aprender a resolver problemas y estar retroalimentando un sistema complejo de adaptación al entorno; por otro lado, el aprendizaje colectivo, el cual es un elemento involucrado en este proceso de eficiencia adaptativa que permite convertir en experiencia acumulada la solución a viejos y nuevos problemas. El gestor preparado en la universidad debe asumir que la sociedad juega un papel importante, y sus organizaciones colectivas son los actores fundamentales de un desarrollo local endógeno y se comprometen a los procesos de cambio de manera responsable.

c. Un tercer grupo de objetivos profesionales se deberán dirigir 1) al establecimiento de competencias para ofrecer alternativas, entender y ser capaz de incidir en las prácticas de interacción dentro de las organizaciones gubernamentales y civiles para la descentralización de la información, estimular la participación y hacer más eficiente la coordinación; 2) con estas prácticas, incrementar la eficiencia adaptativa pública y privada y de esta manera dar entrada al aprendizaje social, y 3) asegurar la credibilidad de las autoridades y la gobernabilidad social. Se propone entonces que los objetivos profesionales vinculados a la competitividad, el desarrollo social y la reforma de Estado, pueden impulsar desde el trabajo de los gestores en el ámbito municipal o regional transformaciones de los procesos democráticos haciéndolos más eficientes y transparentes en los sistemas de gobernabilidad y en los procesos de descentralización y transferencias de competencias.
d. Se requiere un gestor que sea capaz de establecer prácticas, rutinas y estilos de gestión que privilegien la transición y recepción de información entre gobierno y ciudadanos. Lo anterior requiere no sólo de modernizar la estructura administrativa, sino adquirir habilidades de gestión en el sentido estratégico, lo cual requiere capacidad para articular potencialidades sociales del territorio, capacidad para organizar

y administrar los recursos públicos, dispositivos que vinculan al gobierno local de manera eficiente con su comunidad, y herramientas de gestión para definir, procesar, seleccionar y desarrollar las demandas de los usuarios.

e. Es fundamental formar un gestor del desarrollo regional creativo e innovativo en sus propuestas y soluciones, sobre todo en sus estrategias y conocimientos para promover, desarrollar e implementar metodologías ofreciendo alternativas novedosas para estimular el derecho a la información, la transparencia y cuentas claras, la simplificación de trámites, los sistemas normativos de carácter general para evitar la interpretación y sistemas de toma de decisiones; capacidad de respuesta: eficiencia y efectividad (dispositivos para flexibilizar estructuras, procedimientos y normas, organizar procesos y rutinas para racionalizar tiempo y recursos).

3.3. Profesional en medicina andina-originaria ancestral

Objetivo de la carrera. Formar un técnico de nivel superior capaz de comprender, difundir, orientar y sistematizar la medicina tradicional con enfoque holístico, aplicando una gestión óptima de los procesos de salud tradicional para el bienestar psicobiofísico social de las comunidades indígenas originarias campesinas y la diversidad cultural existente en nuestro país.

Perfil profesional. Especialista en medicina tradicional, inculcando el cuidado psicobiofísico, promoviendo y sistematizando todo el bagaje cultural de la medicina tradicional, difundiendo la educación para el desarrollo de orientadores para la salud y el bienestar psicobiofísico social. Además, debe tener las siguientes competencias: técnicas manuales de medicina tradicional, acupresión, masajes, dietología, herbología, instructorado de gimnasia terapéutica, cromoterapia, aromaterapia, gimnasia terapéutica, cocina naturista, psicosomatología y filosofía andina.

Campo laboral. El técnico en medicina tradicional está en condiciones de desempeñarse adecuadamente en niveles básicos, intermedios y superiores, como profesional, consejero, orientador

en centros de salud, como profesional independiente, asistente terapéutico, terapeuta manual, orientador en medicina tradicional, instructor, terapeuta floral.

3.4. Profesional en agricultura originaria ancestral

Objetivos de la carrera. Formar un profesional técnico con capacidad creativa e innovadora que actúe eficientemente en la solución de problemas de carácter del sector agropecuario; de acuerdo con el medio social, económico y cultural en que éstas se desarrollen, que conduzca a la transformación de una economía agropecuaria tradicional a una moderna y competitiva, con aptitudes de iniciativa, creatividad, para que adquiera la capacidad de tomar decisiones racionales y posibles frente a los problemas y situaciones que lleguen a presentarse en los aspectos científicos y técnicos, pudiendo analizar, desarrollar y evaluar proyectos de investigación en el área de su desempeño profesional.

Perfil profesional. El profesional en agricultura originaria ancestral debe ser lo suficientemente idóneo, ético, innovador, crítico y analítico frente a la realidad en que se desenvuelve, para que a partir de ella, y a través de un eficiente ejercicio, busque siempre el mejor rendimiento económico, la optimización de recursos disponibles, la calidad de los bienes y servicios, el desarrollo social y cultural de las unidades de producción del sector agropecuario, con la misión permanente de construir el desarrollo de la comunidad local, la región y el país en general.

El técnico en agricultura originaria ancestral debe estar capacitado para intervenir en todos los procesos de planeación, organización, dirección y control de cualquier actividad relacionada con la producción agropecuaria, desarrollar actividades relacionadas con el manejo de personal, elaborar registros para conocer fluctuaciones en producción y tomar las mejores decisiones administrativas, podrá administrar eficientemente actividades de comercialización y mercadeo agropecuario, integrando los sistemas de producción, acopio, transporte, almacenamiento y procesos de empaque, así como la distribución entre productores y consumidores de bienes y servicios.

Perfil ocupacional. El profesional en agricultura originaria ancestral aplicará sus conocimientos técnicos y científicos en las siguientes actividades.

- Administrar los procesos de producción, aprovechamiento, transformación y comercialización de los bienes y servicios generados por las actividades de empresas agrícolas y pecuarias del sector local, regional y nacional.
- Asesorar y colaborar en la formación y capacitación de productores agropecuarios de la comunidad de la región y funcionarios del Estado y nuevos profesionales del sector agropecuario.
- Elaborar, ejecutar y analizar los proyectos financieros, con el fin de tramitar los créditos necesarios ofrecidos por la banca pública y privada, en especial sobre las diferentes líneas de crédito de fomento agropecuario para las comunidades.
- Diseñar, proponer e implantar estrategias en el manejo adecuado de las funciones de mercadeo de los diferentes bienes y servicios ofrecidos por las comunidades agrícolas y pecuarias con el propósito de alcanzar la mayor eficacia, rentabilidad y eficiencia en su gestión.
- Organizar y planificar la producción y comercialización de los productos agrícolas y pecuarios de las comunidades, buscando la debida optimización de los recursos tierra, trabajo y capital, y la rentabilidad de las inversiones.
- Orientar y dirigir actividades agropecuarias en las diferentes unidades de explotación, tomando decisiones relacionadas con la explotación agropecuaria de acuerdo con las condiciones económicas del interesado y de la comunidad.
- Planificar, organizar, dirigir, controlar y evaluar proyectos agrícolas y pecuarios, seleccionando y administrando el recurso humano en unidades de explotación agrícola y pecuaria, investigando sobre el terreno las principales dificultades que se presentan en materia técnica sugiriendo alternativas de desarrollo.
- Fomentar la organización de los pequeños productores del campo para obtener una mejor planeación y administración de

la economía campesina; adelantar actividades investigativas de asesoría y consultoría en empresas agropecuarias y agroindustriales en las comunidades.

- Elaborar diagnósticos relacionados con la potencialidad y limitación de los recursos naturales, con base en las estrategias de uso y desarrollo eficiente de los recursos y tecnologías que garanticen procesos autosostenidos de producción, asegurando la conservación del ecosistema en el marco de las políticas ambientales por el Ministerio del Medio Ambiente y las corporaciones autónomas regionales.

3.5. Profesional en promoción para el desarrollo social

Objetivo de la carrera. Formar un técnico de nivel superior con conocimientos científicos e investigador del desarrollo social y de la estructura de la sociedad. Es de su competencia la promoción y aplicación de la planificación en los ámbitos rural, urbano, familiar, laboral, institucional, municipal, cultural, público y privado del desarrollo social.

Perfil profesional. El profesional en la promoción para el desarrollo social cuenta con una serie de herramientas de trabajo y una formación teórica que le permite vincularse directamente con actividades gerenciales y de planificación de políticas de desarrollo social. De igual manera está capacitado para comprender la composición y funcionamiento de la estructura social, las organizaciones y las relaciones sociales. Puede trabajar como planificador de desarrollo social y director de programas sociales, como gerente de recursos humanos en la empresa privada y pública, y en la solución de diversos problemas sociales mediante distintos organismos para el desarrollo, fundamentalmente de la comunidad y de la región.

El profesional en promoción para el desarrollo social es un agente de cambio que actúa ante diversas problemáticas sociales para procurar la convivencia entre los miembros de una sociedad en una constante búsqueda de justicia y equidad; se desenvuelve como gerente de programas sociales, asesor, planificador o copartícipe de los cambios que se producen en su comunidad. De igual manera

aplica herramientas eficaces en el área de desarrollo social comunitario, orientando principalmente hacia empresas y asociaciones, instituciones gubernamentales, organizaciones privadas, organismos internacionales y cualquier ente que requiera análisis y formulación de soluciones racionales a problemas sociales en relación con los pueblos indígenas originarios campesinos.

Campo laboral. El profesional en promoción para el desarrollo social se encuentra integrando los equipos multiprofesionales de las instituciones que ejecutan las políticas sociales del Estado, de la sociedad civil y organizaciones sociales, de los organismos gubernamentales y no gubernamentales.

- Ministerios: Vivienda, Turismo, Medio Ambiente, Desarrollo y género generacional, Educación (direcciones de Educación, jardines, escuelas, colegios, universidades, academias, institutos superiores).
- Salud: hospitales, centros de salud, dispensarios médicos, clínicas particulares, promoción social: área de protección; casas cunas, guarderías, asilos de ancianos, asilos de menores, hogares juveniles, tribunales de menores, planificación familiar.
- Sector formal: alcaldías, prefecturas, sindicatos, comités de empresa, asociaciones, clubes.
- Sector informal: organización de desempleados y subempleados, microempresas, pequeñas empresas y comunidades indígenas originarias campesinas.
- Rehabilitación social: casas de observación, hogares de tránsito, cárceles, centros de rehabilitación social.
- Promoción social: hogares comunitarios, cooperativa, desarrollo familiar, desarrollo de capacitación artesanal de la mujer y de la familia.

3.6. Profesional en construcciones andinas originarias

Objetivos de la carrera. Formar un profesional de alto nivel cuya misión principal sea la gestión operativa, administrativa y empresarial en el campo de las construcciones andinas, lo que requiere una sólida formación científica y tecnológica, capacidad empresa-

rial y de trabajo en equipos multidisciplinarios, junto a una formación complementaria en una clara conciencia ética de servicio a la comunidad indígena originaria campesina.

Perfil profesional. Será un profesional capaz de enfrentar con eficiencia los desafíos actuales y futuros en el campo de las obras de edificación y de las obras de infraestructura de los pueblos indígenas originarios con dominio de la disciplina y creatividad para resolver problemas, capacidad de administrar recursos humanos y materiales, concebir y crear empresas comunales.

Las funciones específicas del profesional en construcciones andinas son planificar, organizar, programar, dirigir y controlar la construcción de todo tipo de obras civiles y de edificación; investigar los procesos ancestrales de construcción y edificación, las características y mejor uso de los materiales de construcción y los métodos de aprovechamiento de éstos; investigar los rendimientos de la mano de obra, de equipos y maquinaria; diseñar sistemas constructivos; diseñar y poner en marcha sistemas de gestión de la calidad; participar en equipos multidisciplinarios de proyectos de ingeniería; administrar proyectos de obras civiles; gerenciar servicios públicos o privados; realizar docencia en el área; ejercer fiscalizaciones, consultorías, peritajes y auditorías técnicas en función de las necesidades de las comunidades indígena originarias.

Campo ocupacional. El campo ocupacional del profesional en construcciones andinas originarias es tanto en el área privada como en la administración pública y mixta. Se enfoca principalmente hacia la gestión y operación de empresas comunales, constructoras e inmobiliarias, empresas de construcciones metálicas, empresas de comercialización de materiales de construcción, oficinas de estudios y proyectos de ingeniería, consultorías, empresas del sector de la industria extractiva, empresas del sector agroindustrial, empresas del sector de cultivos en las comunidades; institutos de investigación aplicada en la construcción e instituciones de educación superior; empresas productivas de servicios, Instituciones financieras, empresas de montajes industriales y empresas de construcciones hidráulicas y mineras, investigando, rescatando, evaluando y sistematizando el conocimiento ancestral de la construcción.

3.7. Profesional en sistema jurídico indígena (derecho mayor)

Objetivos del profesional. Formar recursos humanos altamente capacitados en la administración en el sistema jurídico indígena, que desarrollen su actividad jurisdiccional conforme a la legislación vigente y a la legislación comunitaria para generar justicia con igualdad y conforme las características de la Nación Quechua.

Perfil del egresado. El profesional en Administración del sistema jurídico indígena debe poseer, aplicar y proyectar en su desempeño académico y profesional los siguientes conocimientos, destrezas y actitudes.

- Sólido dominio de las disciplinas y técnicas jurídicas ancestrales de justicia comunitaria, que permiten el ejercicio profesional de la administración de justicia indígena en las comunidades de la Nación Quechua.
- Plena comprensión de la trascendencia social del derecho indígena en sus diferentes aspectos científico, normativo y ético.
- Conocimiento para detectar la naturaleza jurídica del problema que se le plantee, las leyes relativas y aplicables al caso concreto y su adecuada interpretación, que conlleven la solución de los conflictos planteados de manera pronta y expedita.
- Destreza para elaborar crítica razonada a las prácticas, normas e instituciones que conforman y regulan la justicia comunitaria.
- Actitud para formular propuestas de reforma en la administración de justicia, desde una visión de los pueblos indígenas originarias.
- Desempeño académico y profesional con sentido ético, ponderando el valor e importancia social de la ciencia del sistema jurídico indígena, a través de la valoración y actualización, innovación y optimización de recursos.

Campo de acción. Poder Judicial del Estado plurinacional y Poder Judicial de las regiones y comunidades indígenas originarias.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

- Como asesor en instituciones públicas de derecho y justicia comunitaria en las comunidades, regiones y departamentos, acorde con las características y expectativas de la región.
- Profesional independiente especialista en el ramo de la administración de justicia comunitaria.

3.8. Profesional en gestión territorial indígena

Objetivos del profesional. Fortalecer la capacidad técnica y organizativa de los habitantes de las TCO y sus organizaciones para definir y ejecutar planes de gestión territorial, incluyendo iniciativas de desarrollo basado en el manejo sostenible de los recursos naturales, en la articulación con relevantes instancias públicas y del sector privado.

Fortalecer las organizaciones indígenas en su capacidad propositiva de negociación y articulación con municipios y otras instancias públicas y privadas para una gestión integral y participativa.

Perfil del egresado. El profesional en gestión territorial indígena debe poseer, aplicar y proyectar en su desempeño académico y profesional los siguientes conocimientos, destrezas y actitudes.

- Debe desarrollar experiencias en ordenamiento territorial indígena acorde con las características de los pueblos indígenas originarios campesinos.
- Conocimiento y experiencia en la temática territorial de los pueblos indígenas de Bolivia.
- Manejo de temas referentes a territorialidad indígena con ética profesional en el territorio del Consejo Educativo de la Nación Quechua.
- Conocimiento y experiencia en la aplicación de metodologías participativas para la realización de estudios en la temática referida.
- Elaborar una propuesta de base conceptual sobre las entidades territoriales indígenas, recogiendo las propuestas establecidas por las organizaciones indígenas originarias.
- Apoyar en la elaboración de manuales, guías metodológicas

y normas técnicas relacionadas con la gestión territorial indígena, en el marco de las entidades territoriales indígenas.
- Apoyar la construcción de capacidades institucionales en las entidades públicas involucradas con la gestión territorial en el marco de las GTI.
- Contribuir a las acciones de formulación de mecanismos de financiamiento para el desarrollo de las GTI.

Campo de acción

- Ministerio de Tierra y Territorio, Ministerio de Medio Ambiente, Ministerio de Hidrocarburos, saneamientos de tierra en regiones y comunidades indígenas originarias.
- Como asesor en instituciones públicas y privadas con criterios comunitarios en las regiones y departamentos, acorde con las características y expectativas de la región.
- Profesional independiente especialista en el ramo de la gestión territorial indígena.

3.9 Profesional en gestión pluricultural

Objetivos del profesional. Fortalecer la capacidad técnica y organizativa de los habitantes de las TCO y sus organizaciones para definir y ejecutar planes de gestión territorial, incluyendo iniciativas de desarrollo basado en el manejo sostenible de los recursos naturales, en la articulación con relevantes instancias públicas y del sector privado.

Fortalecer las organizaciones indígenas en su capacidad propositiva de negociación y articulación con municipios y otras instancias públicas y privadas para una gestión integral y participativa.

Perfil profesional

- Interviene en situaciones propias en los ámbitos de la salud, la educación, la vivienda y el trabajo, los servicios sociales y, en general, la justicia y la participación comunitaria; también debe ser polivalente en cuanto a sus ámbitos de actuación.
- Responde a las diversas exigencias causadas, por ejemplo, por

la movilidad migratoria de la poblaciones, y tiene la capacidad de asesorar a la partes involucradas en la creación de instancias y de instrumentos para la convivencia y constructiva entre los grupos migrantes y las poblaciones establecidas previamente.
- Desarrolla sus actividades profesionales en colaboración con los grupos sociales y culturales afectados, así como con instituciones, empresas, universidades, agencias del Estado nacionales, estatales y municipales, organismos internacionales y organizaciones no gubernamentales.

Campo de acción

- Ministerio del Estado plurinacional, industria y empresas culturales.
- Como asesor en las comunidades indígenas originarias, instituciones de políticas y desarrollo social, organizaciones de instrumentos para la gestión y la cooperación, organizaciones de mediación social intercultural.
- Instituciones públicas y privadas con criterios comunitarios en las regiones y departamentos, acorde con las características y expectativas de la región.
- Profesional independiente especialista en el ramo de la mediación cultural indígena.

Paso 4. Taller de validación para el modelo preliminar

Este es el primer paso de consolidación del modelo; usualmente se recurre a expertos que conozcan la temática, en nuestro caso a profesionales indígenas originarios que permitan consolidar la propuesta de requerimientos profesionales; por otra parte es necesaria la participación de las organizaciones sociales, las que visualizan los verdaderos requerimientos profesionales en la Nación Quechua.

Con esta información se procede al análisis definitivo del modelo. Se aclaran conceptos, ambigüedades, y se precisan términos. Este proceso culmina con la consolidación del modelo de los requerimientos profesionales sugeridos en la respectiva plenaria de validación.

Una vez validados los requerimientos profesionales, nos enfren-

tamos con la necesidad de evaluar al profesional más allá de sus conocimientos, sobre su papel en el desarrollo local y regional. El desarrollo local como objeto y sujeto de evaluación tiene algunas características que lo hacen de difícil acceso; la primera de ellas es que las variables y mecanismos que dan cuenta del éxito o fracaso del desarrollo local y regional sólo se pueden observar una vez que se producen los resultados. En este sentido, se vuelve casi imposible la evaluación del proceso, pues no conocemos los valores que adquieren los indicadores en diferentes momentos, y por tanto no podemos generar normas que permitan resolver una desviación, pues no se tienen los datos suficientes que indiquen cuáles son los valores promedio que se deben alcanzar en cada una de las medidas para suponer que el desarrollo local está siguiendo una evolución "adecuada".

Lo anterior establece un grave problema de reproducibilidad, pues sin las medidas de proceso no es posible lograr un final "feliz", que debe tratar de provocarse; algunos problemas deben preverse, pero muy poco se puede constatar; por lo tanto, el desarrollo local no constituye científicamente un modelo, y en consecuencia no se pueden llevar a cabo comparaciones con ningún otro modelo. En esta misma línea de argumentación, la medición del éxito o fracaso del desarrollo local y regional no puede plantearse de una vez y para siempre como si tuviera objetivos-metas, lo cual hace complicado el uso de cuantificaciones y coloca a la evaluación siempre como una actitud parcial frente a un ciclo sin reconocer etapas finales, convirtiendo la evaluación en un proceso de retroalimentación de un sistema complejo de relaciones y diluyendo así el concepto de éxito o fracaso, haciendo más importante el uso de tendencias y rangos de evaluación.

Partiendo de lo anterior, los profesionales propuestos sólo se pueden evaluar como el impacto del colectivo de formación profesional sobre los procesos de desarrollo local y regional. El modelo de evaluación que se propone, se centra fundamentalmente en indicadores de comportamiento sociocultural de los colectivos, los cuales requieren medidas cualitativas adicionales a las que puedan crearse de tipo cuantitativo para medir habilidades, conocimientos, actitu-

des y competencias de liderazgo, organización, control, cooperación e integración. Y finalmente un segundo grupo de indicadores de tipo sociológico y antropológico, para medir el impacto de las acciones colectivas sobre las políticas públicas.

La descripción de los diferentes factores a medir se encuentran en un nivel meramente propositivo, y para cada uno de ellos se puede suponer una gran cantidad de medidas cualitativas y cuantitativas. El problema se refiere a los criterios para seleccionar estas medidas, según el tipo de proceso y el momento de evolución en que se encuentra, lo cual seguramente requerirá de grandes esfuerzos para la construcción de indicadores y, a su vez, de mayor documentación empírica para evaluar la validez y confiabilidad de cada uno de ellos en el contexto específico.

Fuentes consultadas

Allende, L.J., "Lo local frente a la globalización", en *Ecología política*, núm. 16, pp. 119-132, 1998.

Barreiro, F., *Desarrollo desde el territorio. A propósito del Desarrollo Local. Red de Desarrollo Económico Local*, 2000; disponible en http://www.redel.cl/documentos/ otros.html.

Castell, M., "Nuevas tecnología y desarrollo regional", en *Economía y sociedad*, Madrid, 11-22 de junio de 1989.

Franco, A., "¿Por qué precisamos de un desarrollo local integrado y sostenible?", en *Revista Instituciones y desarrollo*, Instituto Internacional de Gobernabilidad-PNUD, núm. 6, p. 133, mayo de 2000; disponible en http:// www.campus-oei.org/ n4550.htm.

Harvey, D., "From space to place and back again: Reflections on the conditions of postmodernity", John Bird *et al.* (eds.), *Mopping the futures: local cultures*, Global Change, Londres, Routledge, 1993.

Jiménez, G., "Territorio y cultura. Estudios sobre las culturas", en *Época,* vol. II, núm. 4, 9-30 de diciembre de 1996.

Madoery, O., "La formación de agentes de desarrollo local: ¿Cómo contribuir desde la universidad a la gestión territorial?", VI Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del

Estado y de la Administración Pública, Buenos Aires, pp. 5-9, noviembre de 2001.

Parker, C., "Identidad, modernización y desarrollo local", en *Revista de la Academia*, Santiago de Chile, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, núm. 1, pp. 43-56, 1995.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Creación de espacios interculturales de uso equitativo de lenguas locales, nacionales y globales en la Universidad Intercultural del Estado de México

Carmen Emilia Mina Viáfara[1]

Esta ponencia se preocupa por sistematizar el uso y la relación de las lenguas locales, nacionales y globales habladas en la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), si bien es cierto que hay una ley que reglamenta y sustenta la aparición de nuestra institución, dándole vida a una propuesta de educación intercultural para los pueblos mazahuas, otomíes, matlatzincas, pjiekakjo, náhuatl y todo joven interesado en participar en este proyecto integrador que busca sumar para posicionar y motivar al diálogo equitativo entre pueblos originarios, nación y el mundo en general, también es cierto que para el logro de este objetivo es necesario hacer frente a problemas de inequidad y hegemonía que presentan las relaciones multiculturales en el país, en el estado, y por ende en nuestra institución. Este documento reflexiona sobre la implementación de acciones intencionadas para la revaloración de la lengua y cultura en más de 600 jóvenes universitarios que atiende la UIEM, a través de cuatro carreras: Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable, Comunicación Intercultural y Salud Intercultural.

[1] Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), México.

Objetivo

Describir los espacios de uso y actitudes ante las lenguas enseñadas en la Universidad Intercultural del Estado de México y evaluar las acciones lingüísticas aplicadas para la revaloración de las lenguas locales y su posición actual en las prácticas comunicativas interculturales en la institución

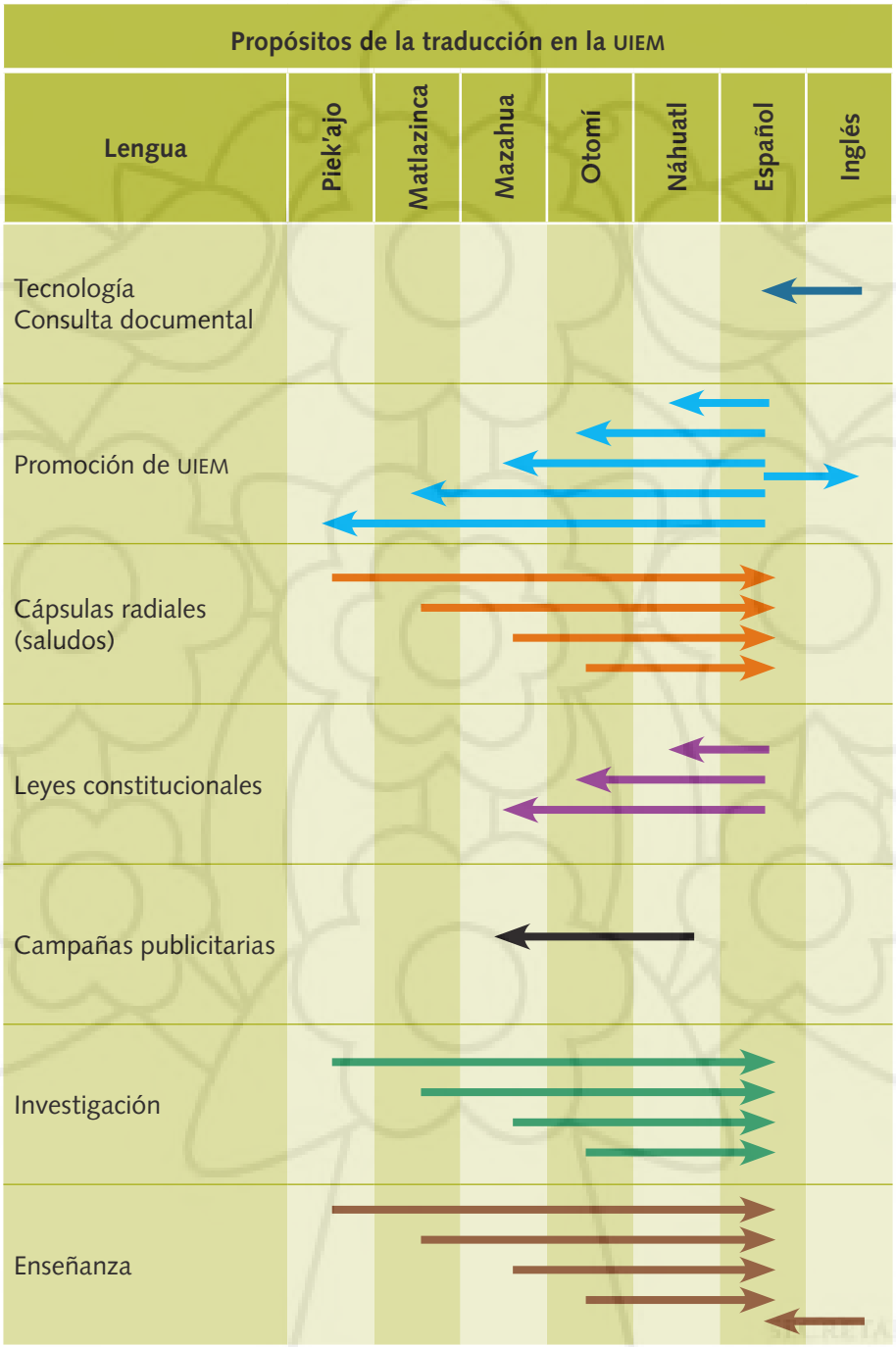
Antecedentes

Con el propósito de revalorar, revitalizar de las funciones comunicativas de las lenguas originarias habladas en la Universidad Intercultural del Estado de México, motivar al uso equitativo y empoderar las leguas locales frente a la lengua nacional y las lenguas globalizantes, profesores y personal administrativo de la carrera de Lengua y Cultura han diseñado un conjunto de actividades y acciones que buscan acercar al logro de este objetivo; ejemplo de dichas actividades son:

1. Concurso de deletreo.
2. Diplomado para la enseñanza de las lenguas.
3. Nido de lenguas.
4. Proyectos de traducción (manuales, instituciones gubernamentales).
5. Ubicación de estudiantes por nivel (examen diagnóstico).
6. Talleres de lengua.
7. Exposición diaria a la lengua.
8. Proyecto de señalización.
9. Tesis.
10. Egresados docentes.

Todas estas actividades buscan crear espacios reales de uso de las lenguas originarias, y a la par crear contextos laborales que permita a los estudiantes desenvolverse en diferentes campos laborales. A0lgunos ejemplos del uso de las leguas en estas actividades propuestas por docentes y administrativos, se muestran en las siguientes tablas.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA


Propósitos de la traducción en la UIEM
Lengua
Piek'ajo
Matlazinca
Mazahua
Otomí
Náhuatl
Español
Inglés
Tecnología
Consulta documental
Promoción de UIEM
Cápsulas radiales
(saludos)
Leyes constitucionales
Campañas publicitarias
Investigación
Enseñanza

Usos públicos de la lengua generados en el quehacer de la UIEM								
Lengua / Contextos	Piek'ajo	Matlatzinca	Mazahua	Otomí	Náhuatl	Español	Inglés	Otras: tenek, mixquit, mixteco
Enseñanza Meta	X	X	X	X	X	X	X	
Talleres	X	X	X	X	X	X	X	
Traducciones Constitución		X	X	X				
investigación	X	X	X	X		X		X
Bienvenidas escritas	X	X	X	X	X		X	
Internet						X	X	
Lengua de instrucción						X		
Comunicación cotidiana						X		
Promoción política			X			X		
Saludos	X	X	X	X	X	X	X	
Revista tradición oral			X					

El uso de las lenguas ha sido observado
- Política propuesta por la UIEM.
- Prácticas cotidianas.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Impresiones sobre la lengua en el contexto de la UIEM								
Lengua impresión	**Pjiekakjo**	**Matlatzinca**	**Mazahua**	**Otomí**	**Náhuatl**	**Español**	**Inglés**	**Otras**
Hay que escribirlo "bien"			X	X		X	X	
Pa´ conseguir trabajo						X	X	
Fastidio			X	X		X	X	
Difícil de aprender			X	X			X	
Quiero aprenderlo	X	X	X	X	X		X	
Obligatorio						X	X	
Opcional	X	X	X	X	X			X
No quiero saber la lengua, quiero aprender cosmovisión								

Definición de las lenguas a partir de las prácticas cotidianas en la UIEM

Estas son impresiones observadas de la lengua a través de comportamientos y conversaciones de los estudiantes.

1. Piek'ajo: lengua de pocos hablantes, de la cual los estudiantes saben poco y supuestamente no hay mayor trabajo.

2. Matlatzinca: pocos lo conocen, produce curiosidad, y algunos bilingües o que no pertenecen a un pueblo originario se atreven a aprender.
3. Otomí: grupo fiel, compacto y pequeño de hablantes.
4. Mazahua: lengua que hablan y estudia la mayoría de estudiantes; en la mayoría de los casos se toma como referencia para trabajos de traducción, para educación.
5. Español: medio de comunicación público, lengua de instrucción, no se estudia como lengua meta; sin embargo, se enfatiza y se motiva su uso estandarizado.
6. Náhuatl: la mayoría de los que no se autoadscriben a algún grupo originario del Estado de México prefieren estudiar náhuatl; se asocia a una identidad nacional y a un pasado glorioso mexicano.
7. Inglés, alemán, francés: lenguas usadas para la transmisión de información tecnológica, usadas dentro del contexto global, para alcanzar poder económico del mundo.

Conflictos que se presentan en estas dinámicas de contexto multicultural:

1. Aplicación de exámenes escritos para lenguas de tradición oral.
2. Clases con enfoque comunicativas para grupos de 37 a 43 estudiantes.
3. Hay traducciones, pero no hay lectores de la lengua.
4. Uso de la lengua para traducciones de documentos oficiales, las cuales son difundidas en contextos oficiales y en el medio académico; la mayoría de los elementos traducidos contienen información y prácticas que vienen de elementos que no pertenecen a la cultura, pero que traen información necesaria para la vida cotidiana; por ejemplo: la constitución, instructivos para dar primeros auxilios, instructivos para el uso del cajero automático.
5. El carácter escrito de las traducciones da prestigio a la lengua; la lengua escrita tiene un referente simbólico de poder y da aceptación a quien las ordena.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Conflicto entre lengua y cultura, reflejado en el plan curricular: enseñanza de estructuras gramaticales fuera de su contexto sociocultural y aspectos culturales que se estudian de forma aislada de la lengua.

6. En este proceso de revaloración de las lenguas originarias cada participante tiene una respuesta diferente a las preguntas de para qué estudiar, investigar y usar las lenguas originarias.

Conclusiones

No se pueden realizar prácticas académicas que no consideren la realidad de la diversidad étnica, cultural y lingüística en la que estamos inmersos; es necesario que las relaciones interculturales se reconstruyan a partir de nuevas conceptualizaciones; no se puede suponer que la interculturalidad en la práctica cotidiana incluya sólo los temas indígenas y que en esta práctica no se incluyan otras categorías no indígenas; los pueblos originarios están inmersos en mundos no indígenas: el no incluir esta categoría, implica no preparar a los estudiantes para dialogar desde la perspectiva del poder, que en la mayoría de los casos no es indígena, de forma que en esta negociación a los pueblos originarios no se les pregunta qué necesitan, se asume lo que necesitan, se los provee de cosas materiales y experiencias emocionales; quien provee se convierte en un proveedor paternalista, y a la par marca un modelo de prácticas homogeneizantes.

La propuesta es que el que hacer académico conduzca a una reflexión del rol y las categorías de cada uno de los participantes, que no se presuma nada, que a la par que se realiza este quehacer se reflexione sobre el mismo, sería una reflexión en la marcha, y que cada vez haya una versión mejorada de este quehacer. Debemos reproducir y motivar prácticas de relación intercultural que impliquen la participación activa, no paciente, equitativa, sin la imposición de modelos homogeneizantes de poder. Por lo tanto, los productos de esta práctica académica deben reflejar esta interacción.

Un maestro no puede cambiar el mundo ni las prácticas tradicionales asimétricas bajo las cuales se han reproducido durante siglos las

relaciones interculturales, pero sí puede cambiar y hacer la diferencia en las prácticas en el salón de clase.

Ni la lengua ni la cultura son conceptos estáticos; no se puede pensar en revalorar elementos que no puedan ser aplicables en la vida cotidiana de los estudiantes, de tal forma que las acciones a favor de las lenguas originarias tienen que estar basadas en las prácticas cotidianas realizadas por los estudiantes. Las acciones deben ser pensadas a partir de las prácticas y no al revés.

De manera consensuada, es necesario redefinir las categorías de los sujetos participantes en el proceso de construcción de interculturalidad y responder a las preguntas de para qué estudiar, investigar y usar las lenguas originarias.

Fuentes consultadas

Da Silva, G. Helena María y Signoret D. Aline, *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua,* México, Trillas, 2005.

Figueroa, Esther, *Sociolinguistic Methateory: Part Two-Paradigms. Disciplinary Matrix Level. Sociolinguistic Disciplinary Matrixes*, 1984.

Maqueo, Ana María, *Lengua, aprendizaje y enseñanza: El enfoque comunicativo de la teoría a la práctica,* México, Limusa, 2004.

Mina, V. Carmen, "El español escrito de estudiantes bilingües de la Universidad Intercultural del Estado de México: estudio de transferencias lingüísticas", en *Raximhai*, año/vol. 3, núm. 2, pp. 289-305, Universidad Autónoma Indígena de México, México, mayo-agosto de 2007.

Pickett, Velma B. y Elson Benjamín F., *Introducción a la morfología y sintaxis*, México, ILV, 1986.

Richards, Jack C. y Theodore S. Rodgers, *Enfoques y métodos de enseñanza de idiomas,* trad. al español 1998, Madrid, Cambridge University Press, 2001.

Rising, David, "A2L: Aprendiendo una segunda lengua, conociendo a la gente y aprendiendo la lengua según el modelo de Jesús", en prensa, 2000.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

El desarrollo de una educación inicial y básica bilingüe e intercultural en el contexto de la comunalidad en el estado de Oaxaca

Orlando Ríos Méndez[1]

I. Justificación

Motivos que obligan la necesidad de seguir impulsando una educación inicial y básica bilingüe e intercultural.

México ha experimentado profundos cambios en las últimas dos décadas en materia de política educativa indígena, acentuándose con la descentralización de los servicios educativos, lo que ha llevado a romper viejos esquemas que parecían inquebrantables; en muchos países se negaba simplemente la existencia de la población indígena; en otros se consideraba como un obstáculo para la modernización y fue objeto de esfuerzos de asimilación. Si bien aún persiste la discrepancia entre el discurso oficial y la realidad cotidiana, no se pueden negar los avances significativos que han abierto un amplio espacio para la conquista de nuevos derechos indígenas, así como la implementación de una educación verdaderamente bilingüe e intercultural y la transformación misma de los estados nacionales.

Las reformas constitucionales de los últimos años —y por consiguiente la legislación educativa en los países con población indí-

[1] Docente-investigador y coordinador del área de investigación educativa indígena del Centro de Estudios y Desarrollo de Lenguas Indígenas, Oaxaca (Cedelio), México.

gena— han dado profundos cambios sociales y políticos, que representan intentos de avanzar en el contexto multicultural y plurilingüe, como una nueva fase para la construcción de estados pluriétnicos o plurinacionales. Se han dado avances considerables en muchos países, sobre todo en lo que a bases legales y administrativas se refiere, para una educación indígena intercultural bilingüe (países europeos y sudamericanos), en donde México no puede ser la excepción.

Se pueden señalar tres importantes cuestiones que caracterizan la situación actual de cambios dinámicos en América Latina y que tiene consecuencias importantes para la educación indígena.

1. Con el auge de los movimientos indígenas y los procesos de democratización se ha roto la hegemonía de las posiciones multiculturales y asimilacionistas.
2. Los pueblos indígenas han dejado de ser una masa poblacional relativamente pasiva receptora de programas de los gobiernos, y que se han instalado definitivamente como actores sociales en los escenarios políticos.
3. La cuestión indígena ha dejado de constituir un problema marginal que se pueda atender con programas asistencialistas en zonas geográficamente delimitadas. Por el contrario, las reivindicaciones de los segmentos indígenas más avanzados han planteado temas de derecho constitucional y derechos colectivos, de organización política y de pluralismo cultural que rebasan los territorios y ámbitos de su hábitat tradicional y obligan a una profunda reforma de los estados y sus sociedades civiles mismas.

Por lo anterior es sumamente necesario la elaboración de materiales educativos y programas específicos para la educación inicial y básica bilingüe e Intercultural, ya que el rol que desempeña el docente bilingüe actualmente, en muchos casos se caracteriza por reproducir el modelo educativo de la educación primaria general, lo cual se debe a que no existen programas específicos para la atención de los niños indígenas, a pesar de que por muchos años se han hecho intentos para consolidar el modelo. Esta situación permitirá

que profesionales indígenas planeen y diseñen el modelo educativo acorde a las necesidades de su contexto.

La construcción de un currículum con este modelo es impostergable, ya que se ha cuestionado insistentemente que la actual educación atenta contra la vida de los pueblos indígenas; en esto, la escuela ha sido el medio eficaz para el desplazamiento de su lengua y cultura. La mayoría de los docentes bilingües en servicio no centran sus relaciones en la escuela-comunidad como conjunto social y ámbito propicio para reforzar la identidad, al desconocer los elementos filosóficos que le han dado coherencia y consistencia a la vida de los pueblos indígenas, ocasionando que el docente se siente ajeno y excluido de la responsabilidad histórica de rescatar y fortalecer los procesos comunitarios.

Algunos planteamientos que justifican plenamente la educación en el contexto de la diversidad cultural y lingüística, son:

1. La existencia de una legislación educativa en el marco jurídico internacional, nacional y estatal.
2. El rezago educativo por la carencia de teorías, metodologías y técnicas apropiadas a la situación y necesidades específicas de las poblaciones indígenas.
3. Los programas nacionales no han tomado en cuenta la especificidad y exigencia que requiere la población indígena.
4. Los propósitos de los programas para abatir el rezago educativo no se han cumplido cabalmente; aún existe un marcado rezago profesional.
5. Más de 40% del personal docente en el nivel de educación indígena presenta un nivel de estudios de bachillerato y secundaria.
6. Se carece de planes y programas de estudios específicos y permanentes para la educación inicial y básica bilingüe e intercultural que presente alternativas pedagógicas construidas en el contexto de la diversidad cultural y lingüística.
7. El rol que desempeñan en su mayoría los docentes bilingües, se sigue caracterizando por reproducir el modelo educativo de la educación primaria general, lo que quiere decir que no

existe la relación escuela-comunidad.

8. La captación de personal para la educación bilingüe en el estado de Oaxaca, se ha caracterizado por la falta de una planeación carente de visión a largo plazo, lo que propicia una constante deserción de maestros que, una vez lograda su formación, se van a otros niveles educativos.
9. El número de egresados de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural, gira entre 50 y 55 (de 60 alumnos que ingresan) en relación con las necesidades que se presentan a nivel estatal.
10. Se siguen realizando cursos de Inducción a la Docencia con bachilleres y con limitados conocimientos teóricos, metodológicos y estrategias para ejercer la docencia bilingüe e intercultural.

II. Marco referencial

Es importante reconocer que nuestros antepasados poseían conocimientos profundos en los campos de matemática, arquitectura, medicina, astronomía y agricultura, entre otros, que satisfacían las necesidades de su tiempo. Los testimonios (pintura, escultura, alfarería, códices y arquitectura), dan prueba de nuestra cultura como legado de México y la humanidad.

Toda esta cultura y sus formas de organización social se habían desarrollado muchos años antes de que los españoles pisaran el continente americano; sin embargo, a partir del proceso de colonización española la mayor parte de ese testimonio cultural fue desapareciendo; muchas de nuestras comunidades indígenas quedaron desintegradas, teniendo como consecuencia el debilitamiento de su organización social, su educación y sobre todo el decaimiento de la cultura en general.

A pesar de todo lo anterior, los grupos étnicos sobrevivimos porque está presente en nuestra vida diaria la esencia del pensamiento de nuestros abuelos, somos portadores de conocimientos, valores, habilidades y actitudes que conforman un valioso aporte a la ciencia y a la tecnología. Preservamos aún el respeto a los mayores y a la naturaleza, el amor al trabajo y el sentimiento comunitario;

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

somos sociedades que reflexionamos e interpretamos nuestra realidad para actuar sobre ella; en nuestras comunidades indígenas existe un gran potencial creador e imaginativo que hace posible que sigamos viviendo, a pesar de una dominación que ha querido exterminarnos. Nuestro sistema de vida comunal conformado por el territorio, el poder, el trabajo y el disfrute (Rendón, 1992) nos siguen sustentando.

Sin embargo, es triste reconocer que muchos docentes se encuentran en una dualidad; por un lado se sienten orgullosos de sus raíces culturales, no obstante la realidad es otra, ya que se refleja en ellos la falta de identidad étnica, la resistencia a promover la revaloración de la cultura de la comunidad, para llevarlo al ámbito escolar o áulico, factores que influyen para no desarrollar una educación bilingüe e intercultural, reconociendo que estos factores tienen su origen en los tipos y modelos educativos en que fuimos formados y a las políticas integracionistas iniciales del Estado mexicano, inclinándonos de manera paulatina a la hegemonía del ámbito educativo nacional, sin considerar que de origen nuestras culturas indígenas son heterogéneas, ya que no hemos sabido estudiarnos a nosotros mismos como tales. Cabe resaltar aquí como reflexión el pensamiento de Juan Rulfo cuando afirma que "En los indios hay algo distinto, algo nuevo y muy viejo" que no hemos logrado valorar ni aprovechar debidamente, porque la mayoría de docentes y directivos indígenas hemos carecido de manera consciente o inconsciente de una metodología para sistematizar los saberes comunitarios de nuestras culturas indias.

Es importante reconocer que hasta la fecha no se cuenta con programas de estudios que presenten alternativas pedagógicas construidas a partir de la pluralidad cultural, vistas como ejes de desarrollo educativo, por lo que la educación se ha conducido bajo la pretensión de integrar a las comunidades indígenas al desarrollo nacional a costo de la pérdida de sus valores culturales.

Es muy claro, entonces, que la educación para nuestros pueblos originarios requiere de materiales educativos que respondan a las necesidades y requerimientos de los mismos, fundamentado en la diversidad étnica, cultural y lingüística, por lo que un proyecto de

educación inicial y básica bilingüe e intercultural (EIBBI) para atender a los grupos étnicos en el Estado de Oaxaca, es tarea prioritaria; su especificidad vendrá a vincular la formación profesional de los docentes con la problemática particular de la educación indígena.

III. Propuesta

El desarrollo de una educación bilingüe e intercultural en el contexto de la comunalidad, una alternativa para la educación indígena.

La diversidad cultural y lingüística son elementos ancestrales inalienables, donde se funda y se basa la sobrevivencia de los grupos étnicos. Los saberes y conocimientos históricamente acumulados por cada pueblo indígena deben ser los pilares inmediatos donde debe partir toda educación. Este modelo debe recuperar todos estos valores, sin excluir los nacionales y universales dentro de un contexto intercultural.

Los planteamientos de un nuevo modelo educativo en el contexto de la diversidad cultural y lingüística, que oriente el nuevo rumbo de la educación indígena en el estado de Oaxaca, están previstos en la Ley Estatal de Educación centrados en los conceptos de educación bilingüe e intercultural y en los principios de la comunalidad (artículos 6, fracc. IV, y 7).

La vida en comunalidad y en condiciones de resistencia y sobrevivencia han producido conocimientos que tienen bases, coherencia, producto de una construcción que deviene desde tiempos prehispánicos hasta la fecha. La comunalidad es una forma organizativa propia, de una visión particular del mundo.

La comunalidad es la forma tradicional de vida de los pueblos indios que se caracteriza por el principio de igualdad de derechos y obligaciones entre los miembros de la comunidad, cuyos elementos esenciales son territorio, poder, trabajo y disfrute en forma comunal (Rendón, 1992). Cada uno de estos elementos y los complementarios (técnicas agrícolas, artesanales, medicina tradicional, intercambio igualitario de productos y servicios, fiestas y ceremonias) constituyen la razón de ser de los pueblos indios del estado de Oaxaca.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Un nuevo modelo educativo con un enfoque intercultural tiene que apoyarse en la existencia real de una diversidad de culturas, formas de ver el mundo, ya no como obstáculo sino como una cualidad, una virtud, un enriquecimiento para el desarrollo pleno del ser humano. Es decir, una diversidad de capacidades, de formas de resignificar, de descubrir el mundo y tener acceso a nuevos conocimientos, es el entramado que servirá de sustento a la construcción de nuevas condiciones de entender los fenómenos.

Lo anterior permitirá el diálogo intercultural, propiciando en la ayuda pedagógica que brindará un maestro carente de prejuicios. Se apoyará en la construcción o reconstrucción de sus conocimientos por descubrimiento, indagación que ambos parten de problematizar su entorno en situaciones concretas. La comprensión constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece...

Por otro lado, servir al pueblo a través de un "cargo" es trabajo obligatorio, al igual que el tequio, pues implica compartir decisiones, destinos, bienes y necesidades básicas, sustentadas por la asamblea comunitaria. La guelaguetza, la gozona, el tequio y otras formas organizativas del sistema horizontal de ayuda mutua que ancestralmente se han dado en el seno familiar y social, deben ser recuperados como parte sustancial de este modelo educativo.

Una educación que garantice la continuidad de su "voluntad de saber" más allá del aula escolar y las certificaciones, orientado siempre al colectivo.

Una educación donde el maestro dejará de ser un depositador de conocimientos, contenedor de un currículum inflexible, será un animador a la indagación permanente, buscador de interpretaciones posibles y viables, promotor de explicaciones prácticas, despertador de la "voluntad de saber" por medio del descubrimiento y la creatividad, mediante la resolución de problemas contextualizados.

Nuestra educación ancestral ha sido un semillero amplio donde la escuela oficial es parte de la comunidad y no la comunidad parte

de la escuela. Los pilares principales son la familia, la comunidad social y el medio natural, cimientos milenarios de unión y solidaridad, ángulo básico donde debe partir el conocimiento nacional y universal. En el contexto de nuestra interculturalidad, la escuela debe recuperar lo que les dio vigor social a nuestros antepasados; es decir, la gozona y el tequio que la educación occidental vino a destruir. La educación indígena se basó en la gozona (gwzon, término zapoteco de la Sierra Norte), donde la enseñanza y el aprendizaje se realiza en colectividad y no en forma individualizada, porque la comunidad no la forma un solo hombre; en ésta se respeta la vocación personal, que es diferente al individualismo.

En la gozona educativa cabremos todos; los campesinos podrán exponer sus experiencias, cómo preservar cultivos, cómo ser autosuficientes y cómo explotar racionalmente la tierra sin excluir la ciencia y la tecnología... Los ancianos tendrán un amplio espacio para contar historias, anécdotas y sus perspectivas en su propia lengua; ya no estarán marginados... La gozona como método horizontal de trabajo permitió la justicia y la igualdad, creó parámetros de reciprocidad, de colectividad donde nadie explota a nadie; fue la estrategia que le hizo frente a los trabajos comunales como a los interfamiliares y vecinales. La gozona educativa debe recuperar con propiedad lo que es socialmente útil en la educación (Molina Cruz, 1998, pp. 20-21).

Esta es la educación indígena bilingüe e intercultural propia de un estado multilingüe y pluricultural como lo es Oaxaca; una educación del respeto y la tolerancia. Entendida así, la interculturalidad es saber dar lo que se tiene, y al propio tiempo aceptar recibir lo que tienen los demás; la reciprocidad es el principio de la comunalidad.

De esta manera la educación de los pueblos originarios recobra su papel protagónico de estrechar el vínculo escuela-comunidad, lo que implica que el docente bilingüe retome su función de orientador para coadyuvar en la solución de los múltiples problemas existentes en el medio que actúa, es decir, que vuelva a ser un auténtico promotor del desarrollo comunitario.

Teniendo como referencia la educación indígena bilingüe e intercultural y la comunalidad, es de esperarse la gran tarea que pesa sobre

los maestros, comunidades y en general todos los trabajadores de la educación, para construir un basto sistema educativo que tenga como base filosófica y pedagógica estos preceptos, y sobre todo escolarizar estas pautas culturales.

Para emprender este "Proyecto para el Desarrollo de una Educación Indígena Bilingüe e Intercultural en el estado de Oaxaca", se inició todo un movimiento pedagógico, referido éste como un proceso social participativo que se propone la transformación de las prácticas educativas en las escuelas, así como del sistema educativo estatal en su conjunto, a fin de que la educación sea democrática y responda mejor a las necesidades histórico-sociales del pueblo oaxaqueño; en este movimiento participan no sólo los profesores sino también los alumnos, los directivos, los padres de familia, las autoridades educativas de zona escolar, región, estatal, las autoridades municipales y comunales, así como todas las organizaciones sociales de una cobertura total, desde dentro del magisterio y las propias comunidades, en el cual tanto la parte institucional como la sindical asumen una gran responsabilidad conjunta. Desde luego que este proyecto se trazó con metas a corto, mediano y largo plazo.

En el corto plazo se ha venido realizando la sensibilización entre los niveles educativos y servicios de apoyo, con un lenguaje convencional accesible a los participantes. El análisis de la propuesta es parte de las metas iniciales del propio movimiento, es decir, las primeras pautas de líneas generales con el afán de propiciar la discusión en términos pedagógicos con todos los involucrados en el hecho educativo, y que se refiere como la acción concreta en el plano de la realidad de la enseñanza y el aprendizaje.

En esta etapa resalta la ayuda pedagógica de carácter intercultural propio del maestro bilingüe; asimismo, los materiales didácticos para tal efecto, en cuanto a que se refleja un trato e intercambio energético que sobrevive en la comunalidad, lo que implica volcar la comunalidad al aula, desbordando de esta manera sus muros.

En el mediano plazo se ha trazado el propósito de sistematizar y vincular los saberes comunitarios con los programas nacionales,

dependiendo desde luego de los grados escolares, al propio tiempo que se van afinando los alfabetos de las diferentes lenguas indígenas para fortalecer la lectoescritura, de tal manera que ya se van estableciendo metodologías que conectan los saberes comunitarios en el contexto de una educación bilingüe e intercultural.

Por ello, en el nivel de educación indígena partimos en concebir al movimiento pedagógico como una acción inherente al movimiento magisterial democrático, por lo que entre algunas de sus características tiende a ser realista, indagador, autogestivo, plural, democrático, crítico, constructivo, formativo, teórico y práctico.

En el caso particular de la modalidad de educación indígena es multiétnica, en tanto que busca que el magisterio general se reconozca y valore su realidad social como sujeto integral primero de una comunidad y/o india, de su compromiso con ella; después recobrar la identidad como gremio magisterial del que forma parte, y por último con el mismo movimiento en general. De esta manera se ha planteado como propósito principal el diseño metodológico-teórico-práctico de una educación que responda a las características de la cosmovisión india en la entidad.

IV. Lineamientos psicopedagógicos

El enfoque psicopedagógico para la construcción de este modelo educativo parte de la teoría constructivista del aprendizaje. Ésta sostiene que el conocimiento no se transmite, sino que se construye a través de la interacción social y la integración de nuevas experiencias e información considerada como relevante a los esquemas cognitivos, mediante los cuales la persona interpreta y construye su propia comprensión de la realidad. En este contexto se plantea que el proceso de aprendizaje significativo no tiene que incorporarse de manera arbitraria sino sustancial a lo que el sujeto ya sabe, tiende a tomar en cuenta los referentes propios del sujeto y la posición de punto de partida de cualquier construcción que pueda venir después.

De esta manera el educando se convierte en sujeto cognoscente (Bases Generales de la Educación Indígena, 1986), los contenidos en objeto de conocimiento, en tanto que el maestro pasa a ser

sólo un facilitador de conocimientos, quedando atrás el modelo tradicional de repetición, en el que el sujeto "se apropia" en forma mecánica de contenidos que no se relacionan significativamente con el aprendizaje. Para que un material de aprendizaje pueda ser relacionado sustancialmente con la estructura cognoscitiva del sujeto, es necesario que tenga la intención de que esté articulado a los conocimientos previos; es decir, que se relacione significativamente y que éste tenga una disposición favorable hacia el aprendizaje significativo.

Así, para la educación inicial y básica bilingüe e intercultural se consideran tres premisas a este respecto:

Primera. El hecho de que el material de aprendizaje tenga la intencionalidad de favorecer aprendizajes significativos está referido al significado lógico inherente al material; esta significatividad lógica se da cuando el sujeto encuentra en el material de aprendizaje los elementos cognoscitivos adecuadamente organizados, dentro de ciertos requisitos de clasificación, que corresponden al ámbito de su propia cultura.

Segunda. No basta presentar al sujeto el material lógicamente estructurado; es preciso que tenga los antecedentes creativos necesarios, que den paso a relaciones pertinentes entre el material nuevo y los referentes que procedan de su propia cultura; esto da al aprendizaje significativo un carácter psicológico que es de naturaleza sociocultural.

Tercera. La disposición favorable del sujeto hacia el aprendizaje significativo se centra en que el alumno detecta en el material de aprendizaje y en el proceso mismo, un recurso para aprender su realidad, por lo que desarrolla una actitud de búsqueda, de explicación, de conocimientos.

Bajo estas tres premisas, la educación inicial y básica bilingüe e intercultural tiende a convertirse en un elemento propio en la interacción de las distintas culturas a través del proceso paulatino de participación de los miembros de la comunidad en la orientación del hecho educativo, y en la articulación entre los elementos de la cultura propia y los de otras culturas, tanto nacional como universal.

Consecuentemente tendrá un papel fundamental en la preservación, recuperación y afirmación de los elementos y valores constitutivos de la identidad de cada grupo étnico del país en el marco de la comunalidad.

V. Acciones

- Inicia en enero de 1999, en Patio Iglesias, Huautla de Jiménez.
- Abarca siete jefaturas hasta septiembre de 2000.
- En 2001 se desarrollan las acciones del proyecto en las 16 jefaturas restantes.

Primera fase

- Captación y sistematización de los saberes comunitarios a través de la indagación y registro de la observación de los temas generadores mediante tópicos denominados: mundo de lo natural, social, matemático, lingüístico, del arte, corporal e imaginario.

Segunda fase

- Sistematización de los saberes comunitarios (conocimientos, valores, habilidades, destrezas y actitudes, susceptibles de convertirse en contenidos educativos) propios de cada pueblo originario.

Tercera fase

- Se abordaron ocho temas en diferentes congresos: zonal, jefatura y estatal, siendo los siguientes: trazar y concensuar los ejes rectores; definir y caracterizar la EBI; fundamentar una política del lenguaje; sintetizar y definir los valores, actitudes, destrezas y habilidades; aprobar las bases para una nueva relación de los PO con la sociedad nacional; aprobar la comunalidad como raíz y razón de los pueblos; definir la postura frente al indigenismo; conservar las posturas de las

culturas vernáculas frente a la globalización.

Secuencia metodológica

Emergencia del tema

- Proyecto inicial consensuado a nivel zona; selección del tema generador o situación educativa; proceso de planeación de su realización; ubicación de una comunidad estratégica; participación de la comunidad y docentes.

Trabajo previo

- Elaboración preliminar de una primera versión del trabajo de indagación de la vida, cultura y lengua materna; desarrollo del tema generador por el apoyo técnico de jefatura; localización de informantes por los docentes a nivel de zona; exposición de los trabajos indagados.

Inicio de los trabajos

- Conocimiento de los participantes en el taller del proceso metodológico y las bases teóricas de la construcción curricular.

Técnicas de indagación

- Breve repaso de las técnicas a seguir: técnicas de observación, registro y captación de información, entrevistas, diario de campo, investigación documental y otras.

Planteamiento de preguntas

- Etapa de análisis de la problemática a través de preguntas en forma colectiva sobre el tema generador; preguntas redactadas en lenguas originarias.

Trabajo de campo

- Exposición de la muestra cultural.

Registro descriptivo

- Iniciación de la realización del proceso de indagación grupal; conformación de siete equipos, uno por mundo; aplicación de técnicas de indagación; organización de los datos obtenidos de la "muestra cultural" como producto de la indagación.

Organización por tópicos (nociones)

- Es el momento de los saberes previos o nocionales, recopilados y captados en dos modalidades: en equipo y en plenaria; ubicación de palabras clave en la relatoría; ordenación, correlación de conocimientos, valores y actitudes étnicos, mediante la elaboración de bloques temáticos por analogía o campos semánticos.

Bloques de conceptos

- Inicio del proceso de sistematización de los saberes comunitarios por bloques de significados; deducción, elaboración o aproximación a conceptos; explicación de los saberes a partir de parámetros culturales propios; trabajo de equipos por mundos.

Correlación globalizada de los conceptos

- Intento de correlación de conceptos que giren alrededor del tema generador, permitiendo una visión de conjunto.

Articulación de los conocimientos

- Aplicación de hallazgos en la planeación de las actividades docentes; articulación y correlación por medio un proyecto o plan de clase donde aparezcan saberes comunitarios y convencionales; desglose en propósitos, saberes comunitarios, contenido convencional, estrategias, materiales y evaluación; trabajo en equipo para la construcción de la currícula.

Conversión de conceptos en contenidos

- Elaboración de un plan de clase para su ejecución en el aula;

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

trabajo individual en un grupo o comunidad específico como evaluación de todo el proceso; de preferencia al desarrollo de un concepto determinado.

Planeación global

- Incidir en el currículum escolar por grado o asignatura: inclusión de contenidos hallados en todo el proceso de indagación de la MIEEBI en los encuentros realizados por las MT en las jefaturas.

Aplicación

- Llevar la MIEEBI al nivel de las escuelas y centros de trabajo de educación inicial, preescolar y primaria.

Elaboración de materiales educativos

- Libros, cuadernos, juguetes didácticos, etc., que contengan saberes comunitarios y contenidos convencionales.

FUENTES CONSULTADAS

Aguado Odina, Ma. Teresa, "La educación intercultural: Concepto, paradigmas, realizaciones", en *Diversidad cultural y equidad en la educación básica*, México, Secretaría de Educación y Cultura-Universidad Pedagógica Veracruzana, 1997.

Aguirre Beltrán, Gonzalo, *Teoría y práctica de la educación indígena*, México, SEP (Sep-Setentas), 1973.

Alsina, Miquel Rodrigo, *Comunicación intercultural*, Barcelona, Anthropos, 1999.

Amodio, Emanuelle, *Cultura, Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural*, vol. I, Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 1988.

Area Moreira, Manuel, "Los medios, los profesores y el currículo", en *Seminario Interno Currículum y Diversidad Cultural*, IEEPO, Oaxaca, 1996.

Bárcena, F., *El oficio de la ciudadanía*, Barcelona, Paidós, 1997.

Barnach Calbó, Ernesto, "La nueva educación indígena en Ibe-

roamérica. Educación Bilingüe Intercultural", en *Revista Iberoamericana de Educación* núm. 13, 1996.
Bartolomé, M. y F. Cabrera, "Sociedad multicultural y ciudadanía: Hacia una sociedad y ciudadanía interculturales", en *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 2003.
—— *et al.*, *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*, Madrid, Narcea, 2002.
—— y Estefano Varese, "Un modelo procesal para la dinámica de la pluralidad cultural", en *Etnicidad y pluralismo cultural: la dinámica étnica en Oaxaca*, México, CNCA, 1990.
Bauman, Zygmund, *Comunidad: En busca de seguridad en un mundo hostil*, Madrid, Siglo XXI, 2003.
Bilbeny, Norbert, *Por una causa común. Ética para la diversidad*, Barcelona, Gedisa, 2002.
Bonfil Batalla, Guillermo, *México profundo. Una civilización negada*, México, CNCA, 1990.
Botella, J. y M. Casas, *La democracia y sus retos en el siglo XXI. Elementos para la formación democrática de los jóvenes*, Barcelona, Praxis, 2003.
Burbano Paredes, J. Bolívar, *Docencia bilingüe intercultural*, Quito, Ecuador, Abya-Yala, 1994.
Coll, César, "Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo", en *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Buenos Aires, Paidós Educador, 1990.
Cortina, Adela, *Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Alianza, 1997.
Delval, Juan, *Hacia una escuela ciudadana*, Madrid, Morata, 2006.
Díaz Barriga, Ángel, *Didáctica y currículum*, México, Paidós, 1997.
Díaz Barriga, Frida *et al.*, *Metodología de diseño curricular para Educación Superior*, México, Trillas, 1990.
Elboj Saso, Carmen *et al.*, *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*, Barcelona, Grao, 2006.
Espinóla, "La educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: Una perspectiva comparativa", investigación auspiciada por el Banco Interamericano de Desarrollo Público, mimeografiado, 2005.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Freire, P y D. Macedo, *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Barcelona, Paidós, 1989.

——, *La pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI, 1970.

Gashe, Jorge, *Educación intercultural vista desde la amazonia peruana*, CHRS IRESCO, PARIS Y PFMB AIDESEP/ISPL, París, Iquitos, 1995.

Gumperz, John J., "El significado de la diversidad lingüística y cultural en un contexto postmoderno", en *El significado de la diversidad lingüística y cultural*, México, UAM-Iztapalapa-INAH, Centro Regional de Oaxaca, 1996.

Habermas, J., *Teoría de la acción comunicativa*, vol. I, Madrid, Taurus, 1987.

Hernández Díaz, Jorge (coord.), *Las imágenes del indio en Oaxaca*, México, Instituto Oaxaqueño de las Culturas, Fondo Estatal para las Culturas y las Artes, UABJO, 1998.

Hidalgo Guzmán, Juan Luis, *Aprendizaje operatorio*, México, Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, 1992.

Jordán, José Antonio,, *La escuela multicultural*, España, Paidós-Ibérica, 1994.

López, Luis Enrique, *Lengua, Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural,* vol. 2, Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 1989.

Martínez Luna, Jaime, *Elementos para la definición de la comunalidad como ideología comunitaria*, CEGI-ITO, México, mimeografiado, 1984.

Molina Cruz, Mario, *Yi' Kube. Fuego Nuevo. Taller de Lengua y Tradición Zapoteca de Yalalag*, Oaxaca, México, 1998.

Muñoz Cruz, Héctor, "Interculturalidad y globalización neoliberal. ¿Ascenso o declinación de la educación indígena?", ponencia en el II Encuentro de Secretarías de Investigación y Capacitación en su Fase Estatal, Oaxaca, México, 1995.

Muñoz Sedano, Antonio, *Educación intercultural. Teoría y práctica*, Madrid, Escuela Española, 1997.

Rendón Monzón, Juan José, *Introducción al estudio y desarrollo de la resistencia india,* México, Casa de la Cultura de Juchitán, Centro Cultural Mixe, 1992.

Schmelkes, Silvia, *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, México, SEP, 1995.
—— *et al*., "Estudio exploratorio de la participación comunitaria en la escuela rural básica formal", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, 1979.
SEP, *Bases generales de la Educación Indígena*, México, SEP-Secretaría de Educación Elemental de la Dirección General de Educación Indígena, 1986.
Valiente, Catter Teresa, *Didáctica de la ciencia de la vida en la educación primaria intercultural bilingüe,* Quito, Ecuador, Abya Yala (Serie Pedagogía General y Didáctica de la Pedagogía Intercultural Bilingüe) 1993.
Vigotsky, L., *Zona de desarrollo próximo: Una nueva aproximación. desarrollo del niño y aprendizaje escolar*, México, SEP-UPN, 1993.
Zúñiga, Madalene, "Educación bilingüe. Materiales de apoyo para la formación docente", en *Educación Bilingüe Intercultural,* vol. 3, OREALC, 1988.
(Enrique Hamel, 1997)
(Coll, 1988, *apud* Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1998, p. 15)
(Fierro, 1990).
(Díaz Barriga. Ibid).

Pronunciamiento

El Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca (Cedelio) se pronuncia a favor del desarrollo, recate, preservación y perpetuación de todas las lenguas originarias de Oaxaca, de México y del mundo.

El Cedelio se pronuncia en que la sociedad no discrimine y no limite a las personas de los Pueblos Originarios que por el hecho de hablar una lengua originaria ve limitado su desarrollo personal, profesional y social.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Diagnóstico inicial de habilidades y conocimientos en matemáticas de los estudiantes de nuevo ingreso de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán

Hermelinda Servín Campuzano
y Mauricio González Avilés[1]

Marco general acerca de la reflexión y/o experiencia

Actualmente la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM) cuenta con la tercera generación y con una oferta educativa de cuatro licenciaturas: 1) Arte y patrimonio cultural; 2) Gestión comunitaria y gobiernos locales; 3) Lengua y comunicación intercultural, y 4) Desarrollo sustentable. Las cuatro licenciaturas inician con un tronco común, el cual tiene una duración de dos semestres; el primer semestre contiene las materias básicas (Aritmética y álgebra; Introducción a la computación y a la programación; Naturaleza y sociedad; Taller de conciencia lingüística; Taller de lectura crítica y redacción; e Historia de México y pueblos originarios).

En las inscripciones anteriores y en la actual, la UIIM ha captado estudiantes de varios municipios y comunidades de todas las regiones del estado de Michoacán, lo cual implica una gran diversidad y riqueza cultural, además de que los estudiantes que ingresan a la UIIM provienen de subsistemas de bachilleratos diferentes; todos estos factores se ven reflejados en una disparidad e inequidad en cuanto al nivel académico.

[1] Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), México.

Hasta el momento la UIIM no ha realizado exámenes de admisión y/o diagnóstico, porque se quiere dejar de manifiesto el libre acceso a la educación a nivel superior que la UIIM ofrece, y así cualquier estudiante que haya finalizado sus estudios de nivel medio superior, que preferentemente provenga de algún pueblo originario, y tenga deseos de recibir educación superior con pertinencia puede entrar a la UIIM sin ningún obstáculo. Sin embargo, la diversidad referente al nivel académico específicamente de los conocimientos previos y las habilidades matemáticas, hace necesario e interesante realizar un diagnóstico inicial pertinente que arroje información suficiente y poder considerar en la planificación de las actividades docentes y tutoriales para un mejorar el desempeño docente.

Debido a las condiciones específicas de la UIIM y de las demás universidades interculturales del país, como la población estudiantil que mayormente se atiende y el modelo pedagógico que se intenta implementar, existen muchos elementos necesarios a considerar para desarrollar y aplicar un buen diagnóstico inicial a estudiantes de nuevo ingreso, debido a que un alto porcentaje de estudiantes de ingresos anteriores —y que actualmente son estudiantes de la UIIM—, han presentado notables carencias en cuanto al desarrollo de habilidades básicas, como en lectura y redacción, y muy en particular las habilidades lógico-matemáticas, y que por sí solas justifican una atención particular.

Si bien el desarrollo de habilidades lógico-matemáticas y la enseñanza de las matemáticas a nivel superior son imprescindibles, sobre todo para el estudio en campos de conocimiento que tienen que ver con las ciencias formales, las ingenierías por ejemplo, es importante considerar el hecho de que para abordar el estudio de casi cualquier disciplina, en particular en las licenciaturas de la UIIM, desde el punto de vista "occidental" es necesario tener desarrolladas ciertas habilidades lógico-matemáticas, por lo menos las que se obtienen hasta nivel medio superior. El hecho de identificar categorías respecto a un conocimiento precomprensivo, por ejemplo, implican un nivel de abstracción en donde ciertas habilidades y conocimientos básicos de las matemáticas juegan un papel crucial.

Por esto, el presente trabajo propone realizar un diagnóstico inicial

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

en donde se pueda obtener información suficiente para empezar a establecer las posibles correlaciones entre habilidades y conocimientos de matemáticas, con su lengua originaria materna o región de procedencia, y que los resultados a obtener puedan utilizarse como base para encontrar las estrategias pertinentes para resarcir el rezago educativo en cuanto a las habilidades y conocimientos básicos en matemáticas para los estudiantes de nivel superior de la UIIM y de las demás universidades interculturales del país.

Específicamente, tomando como conjetura inicial que los estudiantes de la UIIM de recién ingreso cuya lengua materna es alguna originaria de la región son los que presentan una problemática mayor en cuanto al desarrollo de habilidades y obtención de conocimientos de matemáticas básicas (hasta el nivel medio superior). Para contrastar esta conjetura se ha aplicado un instrumento para evaluar de manera cuantitativa las habilidades y conocimientos de matemáticas; del diseño de este instrumento se hablará en la parte del desarrollo de la ponencia, para cruzarlo con aspectos lingüísticos como la lengua materna, su nivel de dominio, y su comunidad y región de procedencia. Adicionalmente se han considerado ítems relacionados con su situación laboral y estado civil.

Propósitos

Aunque se tiene conciencia que la evaluación es un proceso complejo y delicado que se aplica en muchas actividades humanas que necesitan retroalimentarse para continuar su desarrollo, en particular en el ámbito educativo, la evaluación requiere de mesura cuando se hacen afirmaciones respecto al carácter de los resultados obtenidos y sus consecuencias, y porque además es un proceso en el que intervienen criterios de calidad previamente establecidos, y suelen utilizarse por los gobiernos para justificar la implantación y desarrollo de determinadas políticas educativas, las cuales son implementadas por las autoridades correspondientes u otros organismos especializados; Ceneval, por ejemplo.

De cualquier forma, los objetivos principales del presente trabajo son:

- Diseñar y aplicar un diagnóstico cuantitativo inicial para medir el nivel de desarrollo de las habilidades y conocimientos básicos de hasta el nivel medio superior en matemáticas de los estudiantes de nuevo ingreso de la UIIM.
- Analizar los resultados cuantitativamente, y de acuerdo con ello empezar a visualizar estrategias con mayor pertinencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas del eje lógico-matemático del tronco común de las licenciaturas de la UIIM, las cuales son, en el primer semestre, Aritmética y álgebra y, en el segundo, Estadística.
- Realizar un análisis donde se considere las posibles correlaciones entre los resultados cuantitativos de la prueba con variables como lengua materna, nivel de dominio de la misma, comunidad o región de procedencia, situación laboral y estado civil.
- Contrastar los resultados del análisis con la conjetura inicial de trabajo, así como con argumentaciones cualitativas y de la experiencia conocidas por los docentes que han impartido las asignaturas del eje lógico-matemático del tronco común de las licenciaturas de la UIIM.

Desarrollo

Tomando como base las problemáticas planteadas por la propuesta de los contenidos y enfoque del bachillerato intercultural (SEP-CGEIB-CDI, 2006) donde se considera que la enseñanza de las matemáticas a cualquier nivel es "castellanizada" y occidental porque no toma en cuenta la cosmovisión de los estudiantes provenientes de pueblos originarios de México (SEP-CGEIB-CDI, 2006), y menciona también que existe una gran problemática en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el paso de la aritmética al álgebra debido principalmente a que los estudiantes indígenas en su gran mayoría aprenden las operaciones aritméticas básicas en un sistema numérico diferente al decimal (en el sistema con base 20) (SEP-CGEIB-CDI, 2006). La primera afirmación parece tener fundamento, aunque tendría que sustentarse más; la segunda afirmación, por lo menos para el caso de los pueblos originarios de Michoacán, es casi del

todo incorrecta porque las operaciones básicas aritméticas se enseñan usando el sistema decimal.

Pero al no haber muchas consideraciones de inicio con buen sustento teórico y dadas estas premisas, el presente trabajo de investigación inicialmente conjetura que los estudiantes cuya lengua materna es alguna originaria de la región, poseen un mayor rezago en cuanto al desarrollo de habilidades en matemáticas y de conocimientos básicos de matemáticas, hasta el nivel medio superior.

Resulta conveniente mencionar que esta conjetura inicial es debatible incluso desde un punto de vista de la experiencia, debido entre otras cosas a que lo observado con los dos primeros ingresos a la UIIM indican, por una parte, que la mayoría de estudiantes cuya lengua materna es el purhépecha han mostrado un importante rezago en cuanto al desarrollo de dichas habilidades y conocimientos; sin embargo, algunos otros estudiantes cuya lengua materna es el español, pero que provienen de pueblos originarios y regiones con cierto grado de marginación y/o pobreza, también presentan rezagos importantes y comparables, por lo cual no es una tarea sencilla establecer dependencias causales, y mucho menos generales, en torno a esta problemática.

El instrumento usado para el diagnóstico consta de tres partes: 1) tiene que ver con aspectos generales (como nombre, lugar de procedencia, institución de nivel medio superior de procedencia, promedio del bachillerato, estado civil, situación laboral y su situación lingüística en cuanto a si su lengua materna es alguna originaria y su nivel de dominio); 2) es la parte que evalúa el desarrollo de habilidades matemáticas, y 3) evalúa los conocimientos de matemáticas hasta el nivel medio superior. Las últimas dos partes están formadas por ejercicios tipo tanto para el ingreso al bachillerato como para el ingreso a educación superior.

Iniciando con la premisa de que el rezago para la gran mayoría de los estudiantes de nuevo ingreso es grande, se ha tomado una ponderación de aproximadamente dos terceras partes de ejercicios tipo ingreso al bachillerato, y sólo una tercera parte de ejercicios tipo para el ingreso a educación superior.

La parte de ejercicios tipo para el ingreso al bachillerato se han tomado de un instrumento tipo de los que diseña el Centro de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval), en el que corrigen errores de construcción, de diseño y equilibrio que, a juicio de los autores, contiene la guía para preparar el examen único de ingreso al bachillerato, con base en el análisis de los reactivos puestos a disposición del público en la página de Internet del Ceneval. Esta propuesta surge también de analizar los resultados obtenidos al aplicar estos reactivos a grupos de estudiantes de las ciudades de Morelia y el Distrito Federal, de los niveles medio básico, medio superior y superior (Guerrero y Sepúlveda, 2005).

Aunque varios estudios (Campbell, 1986; Casey *et al*., 2001; Pérez, 2000) sugieren que los resultados de algunas evaluaciones que usan modalidades de opción múltiple, como el TIMSS (Tercer Estudio Internacional sobre Matemáticas y Ciencias) y PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) a nivel internacional; SAT (Prueba de Evaluación Escolar) y NAEP (Evaluación Nacional del Progreso Educativo) en Estados Unidos, o las realizadas por el Ceneval en México, muestran que sistemáticamente las mujeres obtienen calificaciones más bajas que los hombres en estas evaluaciones, por lo que las investigaciones en torno a estos resultados sugieren que las diferencias de género se deben principalmente a experiencias pasadas e intereses personales (Brown, 1990), que han sido resultado de estereotipos sociales en los que se ve a las matemáticas como un área de estudio del dominio masculino. Aunque un instrumento en formato de opción múltiple presenta este y otros inconvenientes, también es claro que tienen varias virtudes (son relativamente económicos y aparentemente objetivos; se aplican y evalúan de igual manera para todos los estudiantes; aún aplicando distintos reactivos o varias versiones de un examen, es posible acomodar a los estudiantes dentro de una misma escala, entre otras).

Para la parte de ejercicios tipo de examen de ingreso a nivel superior se han diseñado reactivos similares a los de un instrumento para el ingreso a educación superior tecnológica desarrollado por el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (Cosnet), antes del uso el EXANI II del Ceneval para este fin.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Adicionalmente a esto se considera también la siguiente información:

- Información general (nombre, sexo, edad, comunidad, municipio, estado y país de procedencia).
- Institución de procedencia (tipo de bachillerato, promedio y año de egreso).
- Estructura lingüística (lengua materna originaria: la entiende; la entiende y habla; la entiende, habla y escribe).

El presente trabajo de investigación está en proceso y el instrumento se encuentra en fase de prueba, y se espera aplicar en las próximas semanas, por lo que parte de los resultados y su análisis correspondiente se presentarían en la ponencia del encuentro.

Conclusiones y aportes (reflexión a práctica)

Es importante que los estudiantes de la UIIM y de las universidades interculturales desarrollen habilidades y adquieran los conocimientos básicos de matemáticas, sobre todo en términos de resarcir rezagos de los niveles educativos anteriores y así tener un mejor tránsito a través de sus estudios de licenciatura. La problemática en torno al desarrollo de habilidades y obtención de conocimientos básicos de matemáticas no es nada sencilla y requiere estudios con mayores especificidades de acuerdo con las regiones y culturas de las cuales provienen los estudiantes. Aunque en estos momentos aún no se tienen los resultados del análisis de la aplicación del instrumento descrito, se conjetura, de acuerdo con las experiencias en las aulas de la UIIM, que muchas de las premisas consideradas en algunas propuestas (SEP-CGEIB-CDI, 2006) no se pueden generalizar para cualquier región o grupo cultural, debido a las diferencias tanto culturales como sociales, políticas, económicas, etc., por lo que la aplicación de instrumentos de diagnóstico resulta una tarea casi imprescindible para tener como base la planificación de las estrategias docentes y tutoriales conducentes para el resarcimiento de rezagos, en este caso en el desarrollo de habilidades y obtención de conocimientos básicos en matemáticas.

Fuentes consultadas

Brown, S., *Science and Gender*, 1990; disponible en: http://www.inclinehs.org/smb/gender.htm.

Campbell, P., "What's a nice girl like yuo doing in math class?", en *Woman in Education*, pp. 516-519, marzo de 1986.

Casey, M.B., Nuttall R., Pezarias E., "Spatial-mchanical reasoning skill versus mathematics self-confidence as mediators of gender differences on mathematics subtest using cross national gender-based items", *Journal for Research in Mathematics Eduaction*, 32, pp. 28-57, 2001.

Guerrero-Magaña, L. y A. Sepúlveda-López, *Acerca del examen único de ingreso al bachillerato (EXANI-I)*, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), 2005.

Pérez, C., *Equity in standards-based elementary mathematics classrooms. TERC, Science and math learning. Weaving gender equity into math reform*, mayo de 2000; disponible en: http://www.tecr.edu/wge/equity.html.

SEP-CGEIB-CDI, *Enfoque y programas del campo Matemáticas Bachillerato Intercultural, Etapa I*, pp. 9-16, 2006.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

La pedagogía intercultural desde la perspectiva de Alain Touraine: de las semejanzas y las diferencias

María Eugenia Meza Hernández
Ernesto Guerra García[1]

Resumen

A partir de la experiencia educativa de la Universidad Autónoma Indígena de México, en esta ponencia se propone una serie de principios pedagógicos acordes con los ambientes interculturales y que derivan de las propuestas sociológicas de Alain Touraine; en especial se parte de que en las instituciones educativas ya no debe prevalecer el principio de igualdad como se hacía en el modernismo, sino que en esta era es necesario conjugar la semejanzas con las diferencias. Se propone una definición específica de lo que debe ser una universidad intercultural y el rol del maestro y del estudiante. Se describen además los procesos básicos de investigación, asesoramiento, acompañamiento y acreditación. A la vez, esta ponencia busca aportar elementos para la conformación de una pedagogía intercultural más acorde con las realidades latinoamericanas.

Palabras clave: pedagogía de las semejanzas y las diferencias, interculturalidad, universidades interculturales.

[1] Docentes-investigadores de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), Sinaloa, México.

Marco general de la experiencia

La Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), una de las primeras instituciones públicas de educación superior donde han participado personas provenientes de más de 25 grupos étnicos latinoamericanos, fue fundada el 5 de diciembre de 2001 por el gobierno el estado de Sinaloa. Desde su origen se planteó la problemática sobre el carácter y la especificidad de los principios sociointerculturales que deberían guiar su quehacer educativo; esto motivó un debate que permanece hasta el día de hoy, debido a la gran diversidad de posturas teóricas e ideológicas de los actores: funcionarios, administradores, facilitadores y estudiantes que han conformado la comunidad universitaria desde la creación de esta institución.

Propósitos

A partir de todas las experiencias obtenidas en el trabajo educativo cotidiano en esta institución, se vislumbró la necesidad de desarrollar y aplicar una pedagogía de la semejanza y la diferencia. El propósito de esta ponencia es poner a consideración los principios básicos de la propuesta.

Desarrollo

Esta idea de conjugar la semejanza y la diferencia no es nueva; fue propuesta por Alain Touraine en el año 2000; para él, el principio de igualdad ya no debe colocarse por encima de la existencia individual, ya que "somos iguales entre nosotros sólo porque somos diferentes los unos de los otros" (Touraine, 2000:63). La diferencia y la igualdad —menciona este autor— no constituyen una oposición, sino más bien lo que en realidad se tiene que hacer en las instituciones es indagar en la práctica cotidiana sobre los valores éticos, estéticos, la política, los saberes y los conocimientos que pueden ser compartidos entre los semejantes y los diferentes.

De aquí que las acciones pedagógicas no deben orientarse a promover la igualdad desde una perspectiva universalista ni preservar lastimosas diferencias basadas en un relativismo extremo. La

conjugación de ambas posturas debe partir de un diálogo sobre los puntos de acuerdo éticos y estéticos a partir del cual podrá prescribirse una pedagogía de la semejanza. Pero para las diferencias no puede mantenerse una estrategia monoculturalista, sino la de una apertura a lo indefinido y toda una serie de posibilidades que no pueden ser definidas desde un inicio ni plasmadas en planes y programas de estudio.

En las diferencias, los esquemas etnoeducativos pudieran ser los más adecuados ya que éstos se entienden como los procesos a través de los cuales "los miembros de un pueblo internalizan y construyen conocimientos y valores, y desarrollan habilidades y destrezas de acuerdo con sus características, necesidades, aspiraciones e intereses culturales, que les permiten desempeñarse adecuadamente en su medio y proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos" (Artunduaga, 1997).

Así pues, la etnoeducación es un proceso de recuperación, valoración, generación y apropiación de medios de vida que responde a las necesidades y características de los grupos étnicos. Es decir, es lo que los grupos étnicos tienen para su cultura propia que no comparten con los demás.

Entonces, para la creación de una pedagogía de la semejanza y de la diferencia fue necesario iniciar con una serie de principios, definiciones y procesos planteados durante la concepción y la creación de la UAIM que pudieran guiar las actividades de esta institución y que se describen brevemente en el presente documento.

Principios para una pedagogía de la semejanza y de la diferencia en la UAIM

Principio 1. De semejanzas y diferencias. La UAIM se declara como una institución de educación superior donde se prevé que en su comunidad participen personas que provienen de diferentes grupos étnicos nacionales e internacionales, por lo tanto existen semejanzas y diferencias.

Principio 2. Equidad cultural. Todas las culturas tienen el mismo valor y el mismo peso, por lo tanto la cultura occidental mes-

tiza no debe ser dominante en el proceso educativo; es decir, no hay culturas superiores a otras, por lo que no debe haber diferencias que conduzcan a una mayor valoración cultural de un grupo étnico sobre otro.

Principio 3. No discriminación. La universidad no debe establecer esquemas de discriminación de género, clase, etnia, afiliación política, religiosa, de preferencias sexuales, condición de capacidad física ni de algún otro tipo para el ingreso y la permanencia en la institución.

Principio 4. No universalidad. La cultura occidental no puede presentarse como la única poseedora de los conocimientos, valores éticos y estéticos únicos y universales, sino que debe promover espacios de relativismo cultural para el intercambio, el diálogo y la indagatoria para la construcción de nuevos conocimientos.

Ningún conocimiento es considerado como universal; la perspectiva de dominación epistemológica y hermenéutica es cuestionada a partir de las cosmovisiones étnicas, de género y de clase para dar paso a nuevas concepciones etnoepistemológicas (Olivé, 2001).

Principio 5. Conjugación de individualidad y colectivismo. El "sí mismo" de occidente y el colectivismo de las culturas indígenas son asuntos que son tomados en cuenta en la etnopsicología que soporta la nueva pedagogía (Pérez, 2003:169).

Principio 6. No enseñanza universal. En las diferencias, una cultura no puede enseñar a otra; el concepto oficial de la enseñanza no es suficiente para las aspiraciones de la pedagogía de la semejanza y la diferencia; en las diferencias se trata de que los miembros de las culturas puedan compartir y no de imponer sus conocimientos, sus valores éticos y estéticos, su cosmovisión y su filosofía.

Principio 7. No evaluación universal. Un grupo cultural no está en condiciones de evaluar a otro ni en términos propios y mucho menos en los de la otra; por lo tanto no se debe implantar un sistema de evaluación universal para las diversas culturas que confluyen en esta institución. La pedagogía de la semejanza y la diferencia propone un proceso

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

de valoración de los aprendizajes y de la construcción de conocimientos a través de las relaciones entre los grupos culturales.

Principio 8. No reprobación. Ya que ésta está ligada con los procesos de reproducción donde se justifica la exclusión social y cultural. Los miembros de una cultura no pueden reprobar a los miembros de otra; las diferencias contextuales inciden en los códigos sociolinguísticos de los estudiantes, difíciles de romper y cuya inconmensurabilidad dificulta el entendimiento entre las culturas (Olivé, 2001).

Principio 9. No prescripción. Puesto que no se cuenta con los elementos suficientes en cuanto al perfil de ingreso de los estudiantes de cada origen étnico ni se conoce la psiqué para cada grupo cultural, entonces los métodos de intervención pedagógica no pueden ser prescriptivos. Los contenidos y el desarrollo de los planes y programas de estudio deberán ser el producto de acuerdos en común entre los estudiantes, facilitadores, sabios de las comunidades, líderes, gobernadores tradicionales y autoridades universitarias.

Principio 10. Comunicación intercultural. Todas las personas tienen el derecho de hablar y comunicarse en su propio idioma materno; la institución deberá desarrollar mecanismos para interpretar lo que se dice o se escribe para mantener el diálogo y el intercambio intercultural.

Definiciones para la UAIM

De acuerdo con los anteriores principios, las siguientes definiciones ofrecen una guía pedagógica.

Definición 1. Universidad intercultural. Es una comunidad de estudio y aprendizaje en el que se promueve el diálogo continuo para determinar las semejanzas y las diferencias; éstas determinan la construcción individual y colectiva de los saberes y el desarrollo intelectual, afectivo, moral, cultural, social y profesional de todos sus miembros, autoridades, maestros, estudiantes y empleados.

Definición 2. Maestro. El maestro de esta universidad debe tener la sensibilidad para reconocer, estudiar y respetar las semejanzas y las diferencias, las relaciones de poder que subyacen y las consecuencias de las mismas, así como la capacidad de compartir sus saberes y conocimientos en condiciones de igualdad; se les visualiza como agentes de transformación intercultural, que comprenden y son sensibles a los bagajes culturales, la realidad social y los problemas de sus estudiantes y de sus comunidades, haciéndoles conscientes de su situación diferenciada y de la necesidad de un cambio hacia un modelo de sociedad que asegure una coexistencia más justa y armoniosa. También se les visualiza como agentes que promueven la interacción plural en la globalización, comprometidos con favorecer la comprensión, la conexión y la solidaridad, así como el acercamiento empático, individual y grupal (López, 2002:95-99).

Definición 3. Estudiantes. Son los miembros de la comunidad universitaria que provienen de diferentes grupos étnicos y que están inscritos en un programa educativo, y que se dedican a la construcción de conocimientos, partiendo de sus propios bagajes culturales, dispuestos a valorarlos y compartirlos, y agregando aquellos saberes y conocimientos que se adquieren por la experiencia con los maestros, la convivencia con sus compañeros, la investigación formal y la búsqueda a través de Internet.

El estudiante, ya sea por su cuenta o en grupo, busca los recursos necesarios para realizar su proceso de construcción. La condición necesaria, pero no suficiente, es que el estudiante muestre voluntad; al respecto, Hierro (2002) señala: "el proceso educativo, para que en efecto lo sea, debe contar con la voluntad de la y el educando […] toda educación termina siendo autoeducación". Bajo esta metodología, lo grupal representa una estrategia que siguen algunos de los estudiantes en comunidades de aprendizaje, las que tienden a ser cada vez más importantes y constituyen verdaderos marcos de desarrollo para sus integrantes; dentro de ellas, se comparten las perspectivas sobre los temas que se

abordan, se reconoce la importancia de los puntos de vista de otras personas y se trata de entender el valor de ofrecer razones que apoyen a sus propias opiniones, entre otras cosas (Rodríguez *et al.*, 2003:326).

En todo momento los estudiantes deben hacer patente la voluntad de aprender.

Procesos educativos en una pedagogía para la semejanza y la diferencia

La práctica educativa cotidiana se da a través de los siguientes procesos.

Proceso 1. Investigación. Es el principal proceso educativo de la institución; en éste deben participar tanto maestros como estudiantes. Es la búsqueda de información y de conocimientos, ya sea a través de un proceso formal de investigación o como estrategia didáctica al interior de algún curso.

La estrategia a seguir implica el desarrollo de la cultura de la investigación a través de la lectura, el diálogo y el uso de las tecnologías de Internet. Esto es, el desarrollo del pensamiento, soportado con lenguajes propios, nuevos lenguajes y herramientas de telecomunicaciones para facilitar el acceso a los ciberespacios informativos (Hernández y Maya, 2001:20).

Proceso 2. Asesorías. El proceso de asesorías se lleva a cabo cuando el estudiante, individual o un grupo, en su proceso de búsqueda de conocimientos e información solicita a un maestro que comparta sus saberes y conocimientos.

Proceso 3. Acompañamiento. Es la actividad de los maestros para estar presentes de manera fraternal con los estudiantes o con cualquier miembro de la comunidad universitaria, cuando éstos realizan actividades académicas o fuera del contexto educativo, con el fin de ayudarlos en su proceso de crecimiento académico personal o grupal.

Proceso 4. Acreditación. Proceso evaluativo que inicia con la conformidad del maestro respecto al desempeño y a la construcción de los conocimientos de los estudiantes, y termina con la mesa de acreditación, en la que se da un diálogo inte-

grador alrededor de las asignaturas que se estuvieron investigando en el trimestre.

De esta forma, como elemento inherente a la práctica educativa, el proceso de acreditación de la UAIM consiste en una serie de requisitos que el estudiante debe cumplir satisfactoriamente para demostrar sus conocimientos y habilidades adquiridas. En primer lugar, debe conseguir el consentimiento por parte de los maestros —el cual se asemeja a la idea de Comenio del examen cotidiano— respaldando así su aprendizaje. El proceso de acreditación en la UAIM busca ser una certificación social, pública, en la que participa un sínodo interdisciplinario de maestros en una evaluación de portafolio.

Con este proceso se asegura que el estudiante participe —al menos doce veces durante su carrera— en diálogos de construcción y acreditación de sus conocimientos. Como menciona Moreno (1996:11), "un indicador importante de la madurez de una disciplina científica lo constituye el número de polémicas de altura que en ella se desatan".

En caso de que el estudiante no logre una certificación adecuada a los propósitos del aprendizaje, se le invita a que tome el tiempo prudente para que solicite nuevamente la reunión con su sínodo; la recomendación se hace, como Moreno (1996:82) menciona que lo hacían los maestros doradores, "vuelva a aprender hasta que sepa"; es decir, tiene la oportunidad de intentarlo en otro proceso de acreditación; esto se repite hasta que el estudiante acredite a satisfacción del grupo de sinodales.

Proceso 5. Trabajo solidario. Todos los estudiantes y maestros deben realizar labores de mejoras en la comunidad (ecológicas, agropecuarias y de mantenimiento, entre otras), pero que a la vez les permita reforzar su aprendizaje. La idea con el trabajo solidario es rescatar algunos aspectos del "tequio" que se consideraban positivos, como fomentar el trabajo cooperativo, fortalecer las relaciones entre los miembros de la comunidad universitaria, desarrollar las habilidades mentales, perfeccionar las destrezas y aplicar los conocimien-

tos adquiridos en el proceso de aprendizaje de la institución (BICAP, 2001:26).

Al igual que el "tequio" de las culturas indígenas de Oaxaca, el trabajo solidario debe entenderse "como el desprendimiento espiritual de la persona hacia su comunidad, como un acto de reciprocidad y de complementariedad vivencial y cultural. A través de esta actividad, la persona se identifica con sus semejantes mediante la exteriorización de sus capacidades y potencialidades que se comparten a favor de la comunidad, en la relación de cargos y servicios comunales" (Vargas, 2003:74).

Conclusiones

La pedagogía de la semejanza y la diferencia que parte de las propuestas sociológicas de Alain Touraine está acorde con los ambientes interculturales, donde no debe prevalecer el principio de igualdad como se hacía en el modernismo, sino el de conjugar la semejanzas con las diferencias.

Estos principios que tratan de estar acordes con las realidades latinoamericanas, pueden configurar el perfil de una universidad intercultural y el rol del maestro y del estudiante.

Fuentes consultadas

Artunduaga, Luis Alberto, "La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 13, España, Organización de los Estados Iberoamericanos, 1997.

Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP), *La voz y la palabra del pueblo Ayuuj,* México, Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, 2001.

Hernández Norzagaray, Ernesto y Carlos J. Maya Ambía (coords.), *Desafíos de la universidad pública: el caso de la Universidad Autónoma de Sinalo*a, México, UAS/Plaza Valdés Editores, 2001.

Hierro, Graciela, "El reto del milenio: género y valores", en Juan Eliézer de los Santos (comp.), *La investigación educativa y el conocimiento sobre los alumnos*, México, Universidad de Colima/Consejo Mexicano de Investigación Educativa/SEP/SESIC, 2002.

López López, Ma. Carmen, *Diversidad sociocultural y formación de profesores*, Madrid, Mensajero, 2002.

Moreno y de los Arcos, Enrique, *Examen de una polémica "en relación al" examen*, México, UNAM/Colegio de Pedagogos de México/Seminario de Pedagogía Universitaria, 1996.

Olive, León, "Heurística, multiculturalismo y consenso", en *Aprender a aprender (heurística),* México, UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, conferencia, 24 de febrero de 2001.

Pérez, Rolando, "Globalización cultural e investigación intercultural en psicología social: Apuntes para la problematización de un vínculo ignorado", en *Revista de Ciencias Sociales*, núm. 100, año/vol. II, San José Costa Rica, Universidad de Costa Rica, 2003.

Rodríguez Mena, Mario García Montero e Isabel García Montero, "El aprendizaje para el cambio: papel de la educación", en *Convergencia*, núm. 32, México, Universidad Autónoma del Estado de México, 2003.

Touraine, Alain, *Igualdad y diversidad: las nuevas tareas de la democracia*, México, Fondo de Cultura Económica, 2000.

Vargas Hernández, Palemón, "Autoridad comunal, cargo obligatorio y gratuito a la comunidad", en *México Indígena*, núm. 6, vol. 2, México, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2003.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

El razonamiento en el tejido artesanal boliviano. Algoritmos aritméticos y geométricos

Victoria Mamani Choque[1]

Marco general

Experiencia

La exploración de la relación entre matemática y cultura se realizó con los estudiantes del tercer semestre del Instituto Normal Superior (ins) "Mariscal. Andrés de Santa Cruz", de la localidad de Chayanta, provincia Bustillo del departamento de Potosí (2007); se tomó como elemento cultural el tejido artesanal, centrado en el awayu y ch'ulu (prendas de vestir y adornarse).

Los estudiantes confeccionaron los tejidos asesorados por los guías, tejedoras y tejedoras profesionales, cuando se sistematizó el trabajo de investigación se concluyó lo siguiente:

1. La elaboración de estos tejidos muestra una gran estructura matemática del tipo aritmético y geométrico, dentro la aritmética existe la aplicación no sólo las operaciones de adición, sustracción y multiplicación sino también la aplicación de los números múltiplos y divisores. En cuanto a la geometría plana

[1] Universidad Mayor de San Simón, Bolivia.

existe el cálculo de áreas, como el área de un cuadrado, rectángulo y un romboide. Además en el grupo de isometrías en el plano se aplican movimientos como traslaciones, simetrías y giros a través de un vector.

2. La actividad intelectual de los estudiantes en la elaboración de tejidos artesanales es bastante amplia, pues aplican la matemática desde su propia percepción e interpretación. Interpretan entes matemáticos a su manera, en su propio lenguaje; avanzan hacia una ontología originaria matemática.

Propósitos

La investigación se realizó con los siguientes propósitos:

1. Describir la construcción de algoritmos matemáticos en las diferentes manifestaciones culturales e intelectuales que realizan los estudiantes en la elaboración del tejido artesanal para relacionar este aprendizaje con las operaciones aritméticas y geométricas.
2. Identificar la actividad intelectual en la elaboración del tejido artesanal para relacionar los conocimientos matemáticos culturales con los conocimientos oficiales que se desarrollan en el ámbito escolar.
3. Explicar tipos de aprendizajes que presenta la elaboración del tejido artesanal para dar validez a la exploración como un sistema de conocimiento.

Desarrollo

Las operaciones básicas de cálculo son la adición, sustracción, multiplicación, división, potenciación, radicación y logaritmación. Ahora bien, en el tejido artesanal de Bolivia, más concretamente en el norte de Potosí, existe una serie de algoritmos matemáticos que se aplican durante el proceso de elaboración. Estos se diferencian de acuerdo con el tipo de tejido artesanal. En este sentido cabe mencionar que existe una variedad de tejidos artesanales con diferentes utilidades, por ejemplo, el awayu y el ch'ulu, que son las prenda de vestir y adornarse, respectivamente.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

En el presente estudio se describen los tejidos artesanales, hechos por los estudiantes del INS: el awayu, y el ch'ulu.

Razonamiento y algoritmos aplicados en el awayu

En la aplicación de los diferentes materiales se observa como algoritmo matemático aritmético desde la medida y volumen aproximado que tienen los materiales, por ejemplo, las telas tienen una medida y volumen en relación con el tamaño de la espalda y el tórax y un amarre que se hace para sujetar al awayu en la espalda.

En la fase preparatoria, el algoritmo aplicado radica en la selección de la salta y la combinación de colores; en la selección de la salta es evidente que existen algoritmos para efectuar las operaciones de adición y sustracción en el momento del conteo y desconteo de hilos o columnas formadas por la lana, luego de ésta se elige el diseño gráfico que se quiere realizar como aves, lagartos estrellas u otros. Como algoritmo de este proceso está la repartición igualitaria a partir del conteo y desconteo, es decir, resolver una división. En el awayu la salta ocupa un menor espacio pero es bastante visible.

"Tejemos figuras que están a la moda, o sea figuras de animales objetos y figuras que nos parecen resaltantes a nuestra comunidad", comentó una estudiante del tercer semestre "C".

Los múltiplos de un número es otro de los algoritmos aplicados, ya que en la elaboración del tejido realizan el conteo y desconteo en forma de pares. El algoritmo geométrico se encuentra presente en los diferentes pasos que se siguen para representar una figura simétrica, la traslación de la figura y el giro que se realiza.

Razonamiento y algoritmos aplicados en el ch'ulu

La aplicación del razonamiento en este tejido se observa en la planificación ordenada y una buena organización. La habilidad y destreza para la elaboración de un ch'ulu se manifiestan en la aplicación de colores y diferentes diseños gráficos.

En el conteo y desconteo aplican los algoritmos de la adición y sustracción, en cuanto a multiplicación se ve mayormente la aplicación

de números múltiplos de diferentes números, es decir, que cada recuadro de figura muestra una proporcionalidad diferente.

En la repartición de cada recuadro de figura se efectúa la división, donde se reparten puntos según la figura, es decir, se aplican los divisores.

Geométricamente también se evidencia la secuencia de pasos que se realizan para trasladar una figura de un lugar a otro, escoger la ubicación de la figura para para que sea simétrica respecto a un eje, y ubicar a la figura según el movimiento giratorio que realizan.

La actividad intelectual de los estudiantes en la elaboración de tejidos artesanales es bastante amplia, ya que al tejer aplican la matemática desde su propia percepción, aunque a veces en una clase de matemática se les dificulte la resolución de un ejercicio o un problema. Los estudiantes tejedores aplican conocimientos matemáticos en el proceso del tejido y en las aulas son postergados en cuanto al aprendizaje de operaciones y problemas matemáticos.

Para explicar la contradicción anterior hay que tomar en cuenta que los problemas planteados en la clase son descontextualizados y que los maestros somos tan exigentes, que no nos detenemos a pensar que el proceso algorítmico que aplica el estudiante en su contexto es muy diferente al de la escuela.

En los estudiantes que tejen se pudo observar que existe en ellos una mayor atención en cuanto a la manipulación y construcción de alguna figura o cuerpo geométrico, es decir, le dedican más atención a lo que construyen. Esto significa que estos estudiantes requieren de ejercicios y problemas que representen una realidad manipulable.

La elaboración del tejido artesanal requiere también de motivación, que es un factor indispensable en el aprendizaje y producción de los tejidos. Cada persona tiene diferentes intereses y motivaciones, por ejemplo, las mujeres y los varones tejen por un interés netamente familiar, personal y social.

Las personas demuestran sus capacidades y sus saberes por medio de sus prendas, que exhiben en algún acontecimiento especial,

como en las fiestas. Los estudiantes mencionaron que si ven a una mujer con un awayu nuevo, consideran que viene de buena familia y es muy trabajadora. Algo similar ocurre con los varones, pues si un varón luce un ch'ulu nuevo, se piensa que es un buen hombre y muy trabajador.

El tejido artesanal implica la realización de complicadas labores, exige horas de trabajo para dar armonía a colores y formas. Estos tejidos tienen un gran significado y valor sagrado, ya que es un regalo creado con las propias manos del que aprecia y es sagrado porque estos tejidos son utilizados en acontecimientos muy especiales, como el tejido de awayu.

En la elaboración de un tejido artesanal se invierte bastante tiempo y talento, en la etapa del diseño y en el entrelazado de la lana de acuerdo con un objetivo deseado. Para tejer, algunas personas, han dedicado su vida desde que estos conocimientos les fueron transmitidos por sus padres y madres. Al realizar estos tejidos, las personas desarrollan capacidades y habilidades.

Tipos de aprendizaje en el tejido artesanal

En el tejido artesanal se promueve el aprendizaje activo, ya que éste representa un aprendizaje liberador, porque propicia la participación de varias personas; estimula la creatividad, criticidad, cooperación y compromiso. Significa que los estudiantes ponen en actividad todas sus facultades físicas y mentales. Aprenden participando activamente haciendo, practicando, construyendo, experimentando, observando e investigando. También en el tejido artesanal se promueve el aprendizaje compartido, que es lo que en el ámbito familiar y comunal hacen los estudiantes en interacción con sus parientes o paisanos de comunidad. Se revela como un potencial tan valioso como el compartir en algunos lugares y es desarrollado de generación en generación.

"En mi familia casi todas las mujeres saben tejer; a mí, mi mamá me ha enseñado y a mi mamá le ha enseñado mi abuelita y así mi tías, primas casi todas saben tejer", dice una estudiante del tercer semestre "C".

Otro de los aprendizajes que se genera en el tejido artesanal es el aprendizaje cooperativo, en el cual los tejedores y tejedoras se apoyan mutuamente y comparten sus tareas y, a veces, instrumentos; por ejemplo, si la hija no consigue algún material, la madre, tía o abuela coopera con lo que tiene sin pedir nada a cambio. El aprendizaje individual es productivo pero se facilita más cuando se entra en la dinámica de la interacción.

Fundamentos teóricos

1. El desarrollo de la persona por medio de la educación. La educación de una persona empieza desde su casa, por ejemplo, en el área rural los niños y niñas se desarrollan ayudando en el trabajo y acompañando a sus padres en las diversas actividades diarias. A ellos les gusta ayudar a realizar algunos pequeños trabajos como traer agua del pozo, cuidar sus animales, crear sus artesanías, etcétera.

   En la escuela, al igual que en el hogar y en la comunidad, los niños tienen que desarrollarse física y afectivamente. Para eso, el maestro debe programar las actividades escolares en función de este desarrollo. Será muy útil que en las vivencias escolares se tome en cuenta la mitología, las actividades agrícolas, las fiestas, etc., sea presentándolas, sea participando en ellas según el caso (Montaluisa, 1993:38).

   Es conveniente que los docentes adapten los programas curriculares en función al desarrollo de las vivencias del niño o niña, ya que éstas apoyan y se relacionan bastante en el proceso de enseñanza aprendizaje, también es importante que sean parte de las actividades culturales, para aprovechar al máximo sus potencialidades sobre diferentes conocimientos.

   El desarrollo de la persona se observa en las diferentes interacciones compartiendo conocimientos y experiencias, las personas no son individuos aislados, al igual que todos los demás viven en comunidad, donde según sus habilidades y cualidades, todos aprenden.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Por tanto, es muy importante el desarrollo de una persona para el desarrollo de una nación, desarrollar las diferentes potencialidades de los alumnos es tarea es tarea de todos.

2. Los conocimientos matemáticos en las culturas indígenas. Todo cuanto nos rodea nos habla de la matemática desde que despertamos hasta que descansamos, estamos conscientes que el número, la razón y medida están muy cerca de nosotros, por ejemplo, cuando despertamos quizás lo primero que vemos es la hora (número), la porción de pasta dental que entra en el cepillo dental (medida) o la organización para un día de trabajo (razón). En este sentido ésta nos demuestra que todos estamos rodeados de matemática y, por tanto, nadie puede ignorarla ni escapar de ella.

   Las primeras ideas desarrolladas en el campo matemático han sido la cantidad, la proporción la agrupación, en aumento, la disminución, la recepción, la distribución. A partir de ellas se han tomado las medidas de tiempo, del espacio y de la masa. Según las circunstancias que le ha tocado vivir, cada cultura, ha ido creando términos para designar a estos elementos de la matemática. Como ejemplo de la manera específica de organizar las cantidades, se analizará el sistema de numeración o la forma de numerar algunas culturas (Montaluisa, 1993).

   Gran parte de las culturas indígenas han organizado la matemática de acuerdo con sus necesidades recurriendo a diferentes objetos o partes del cuerpo humano como los brazos, las manos y los pies, utilizaban como medidas de longitud la brazada, la cuarta y el pie; como medidas de capacidad usaron objetos de casa como la taza, el envase de un alimento y otras. En este sentido cada cultura ha ido creando sus propias formas de organizar las cantidades, representar sus figuras y crear sus formas de razonamiento.

3. Arte y cultura. Las costumbres y tradiciones de Bolivia, especialmente las actividades artísticas del norte potosino, demuestran el arte y belleza, sobre todo en las fiestas y grandes rituales. En las fiestas se observa variedad de artesanía, pren-

das de vestir y los materiales utilizados en los rituales. Hablar del arte que se promueve en el sector norte potosino es hablar de las diferentes habilidades y destrezas que manifiestan las diferentes comunidades y poblaciones, un arte y destreza que falta potenciarla por medio de diferentes ámbitos, ya sean educativos, culturales, económicos o sociales.

Entre los objetos artísticos de uso práctico, es decir, las artesanías, existen cerámicas, tejidos, adornos, canastos, etc. Estos objetos no sólo se utilizan en la vida diaria, sino también intercambio entre comunidades y actualmente, se venden en los mercados o a comerciantes para obtener algún ingreso económico (…) Es importante que en las escuelas se cultiven las artes para impulsar la creatividad y la capacidad de expresión y la artesanía como fuente de trabajo allegado a lo bello (Montaluisa, 1993).

Una de estas manifestaciones artísticas es el textil andino o tejido andino, una de las expresiones más desarrollada. Hoy en día los tejidos andinos bolivianos constituyen un arte muy delicado que requiere en su confección una gran variedad de conocimientos, estos tejidos no sólo expresan contenidos artísticos, sino también, contenidos intelectuales profundos.

El tejido artesanal es la viva expresión de vida y belleza; vida porque expresa la vida misma de la persona, cuando en un gráfico interpreta la figura más grata, en la que podemos apreciar la idea creativa que tiene cada persona. Por belleza nos referimos a la combinación de colores que resalta a la naturaleza en su gran magnitud. Se puede agregar que el tejido artesanal como expresión de vida recurre a la representación de gráficos de animales u objetos, es decir, es la presentación de la naturaleza misma y el contexto que le rodea.

Esta artesanía del tejido es transmitida de generación en generación, es parte de la cultura familiar y comunal. Además, esta artesanía tiene bastante utilidad e importancia en el contexto en que viven, ya que la identifica como familia o

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

grupo social con características propias del lugar.

El tejido es concebido, realizado y manifestado en una convivencia familiar comunal. En los diseños del tejido se expresa la vida misma de una cultura. A esto se debe que el tejido no solo es considerado como una manifestación de belleza, sino fundamentalmente de vida (Castillo, 2001:47).

En el mundo andino, según pobladores de Chayanta, todo cuanto existe, cerros piedras, ríos, plantas son entes vivos y forma parte de la familia comunal. El hombre y la mujer andina cotidianamente conviven e interactúan con cada uno de ellos, los respeta y habla con ellos como en el caso de la pachamama, la madre tierra, que le vio nacer, crecer y gracias a ella, según ellos, es que aún sobreviven.

Los textiles étnicos andino bolivianos constituyen piezas de un complicado lenguaje plástico mediante los cuales se expresan complejos contenidos intelectuales y estéticos de la identidad de los diferentes grupos étnicos.

Se dice que el tejido artesanal constituye una convivencia comunal familiar, ya que las personas que se dedican a este proceso viven bajo sus propios principios de vida, principios que están basados en la solidaridad, responsabilidad, reciprocidad. En cuanto a estos tejidos, comparten experiencias del proceso de elaboración, desde los materiales utilizados hasta el compartir nuevas ideas familiares o comunales; los diferentes colores aplicados en el tejido artesanal también forman parte de un trabajo compartido, ya que cada grupo busca colores, elementos y figuras que los identifiquen como grupo comunitario.

4. El aprendizaje a través de los sentidos. El aprendizaje de un concepto se logra por la conjunción de múltiples y sucesivas operaciones intelectuales y prácticas que parten de nuestros sentidos como el de la observación, manipulación, interpretación y la confrontación.

> Por medio de los sentidos, el conocimiento, llega a ser depositado en el corazón y en la cabeza a través de la constante dinámica de exteriorizar e interiorizar el conocimiento. Se da mucha importancia al aprendizaje del niño por la vista, simplemente al mirar el muro puede aprender a manipular (Arnold y Yapita, 2005).

El aprendizaje se percibe a través de los ojos, cuando el infante observa, aprende a diferenciar y seleccionar lo que más le gusta ver; el aprendizaje por el oído se da por medio de la escucha activa, y el aprendizaje por las manos cuando se manipulan los objetos y diferentes materiales y se demuestra la creatividad para crear algo. El aprendizaje por los sentidos no solo prioriza a los cinco sentidos sino también refleja la pasión, primero por uno mismo y luego por la naturaleza.

La pedagogía es teoría y práctica científica de la educación, actualmente el significado de pedagogía es más amplio, ya que aborda el estudio teórico y la regulación práctica del proceso educativo.

En el contexto sociocultural en el que vivimos existe una pedagogía natural, en la que el hombre aprende muchos aspectos por medio de la observación, experimentación y repetición, quizás este aspecto esté ligado más al estudio práctico que al estudio teórico.

Al decir pedagogías indígenas hacemos referencia a los procesos socioculturales de crianza y socialización, particulares, que tienen los indígenas para producir, sistematizar y poner en circulación sus conocimientos. En general, los conocimientos indígenas circulan en forma oral. Sin embargo, cada cultura posee una lógica distinta de ordenamiento, de producción y puesta en circulación de su conocimiento, la cual obedece a un proyecto de vida común a sus integrantes (Castillo, 2005:65).

Los sistemas de enseñanza-aprendizaje de una cultura se han definido y practicado de acuerdo con el sistema de conocimientos y la cosmovisión de cada grupo cultural, este proceso comienza en el hogar desde la crianza hasta la independencia del ser humano.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Las comunidades indígenas como en el norte de Potosí desarrollan su pedagogía en diferentes ámbitos: en la agricultura, artesanía, orfebrería y otros. Desarrollan sus propios sistemas de aprendizaje de acuerdo con sus necesidades e intereses de supervivencia.

Cada cultura local desarrolla sus conocimientos, sus propias formas y maneras de socializar y la puesta de circulación obedece a pautas culturales de organización y planificación, sobre su propia cosmovisión e historia. Por tanto, mediante el tejido, el ser humano puede manifestar la capacidad matemática que tiene dentro sus conocimientos.

Conclusiones

Los aprendizajes del tejido artesanal reflejan la vida misma en una comunidad, su organización y desarrollo. Es importante detenerse a analizar los aprendizajes que se generan en el proceso de elaboración de un tejido artesanal. Comprender la serie de aprendizajes que se presenta en el tejido artesanal, como maestros de matemática, permitirá plantear nuevas estrategias de aprendizaje donde el futuro alumno no tenga dificultades en su aprendizaje.

El proceso fundamental del aprendizaje en el tejido es la imitación, es decir, la repetición de un proceso observado. La imitación toma tiempo (atención al detalle), espacio (un sitio para aprender) y habilidades (o práctica). El modo de decir o hacer con orden es muy importante dentro el aprendizaje.

Dentro de este proceso se observa el esfuerzo y la lucha de los tejedores y tejedoras por seguir siendo portadores de una historia y una identidad cultural. Es así que muchas investigaciones han demostrado que el tejido artesanal es uno de los principales medios para comunicar, aprender, reproducir valores culturales y estéticos

La actividad intelectual se concretiza como la capacidad de procesar la información simbólica o representativa, en las que intervienen el razonamiento, la comprensión, la adquisición de conceptos y la resolución de problemas. Todo este proceso se realiza en el tejido artesanal, ya que si se habla del procesamiento, se puede notar

que entra en acción todo el cuerpo humano, para interpretar la estructura matemática.

Aprender a tejer no solo implica saber técnicas y procesos, sino también conocer principios abstractos de operaciones aritméticas y geométricas.

En los tejidos artesanales existe una secuencia de algoritmos para llegar a una operación ya sea aritmética o geométrica, ya que mediante una serie de pasos ordenados y organizados, pero no únicos, se puede llegar a la conclusión que el proceso de agrupación, asociación corresponden a la aplicación de un algoritmo matemático.

Fuentes consultadas

Castillo C., Martín, *Aprendiendo con el corazón. El tejido andino en la educación quechua*, La Paz Bolivia, Plural Editores, 2005.

Dense, Arnold y Juan de Dios Yapita, *Rincón de cabezas: Luchas textuales, educación y tierras en los Andes*, La Paz, Bolivia, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UMSA-ILCA, 2000.

Montaluisa Ch., Luis, "Comunidad escuela y currículo 4", en *Material de apoyo a la formación docente en E.I.B.*, La Paz, Bolivia, UNICEF, 1993.

(Montaluisa, 1988:61).

(Montaluisa, 1988:91).

(Castillo, 2001:47).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Literatura: creación y recreación, estrategias que propician la inclusión cultural

Edith Villavicencio Garayzar[1]

En los albores del siglo XXI, nos encontramos con dos realidades antagónicas entre sí: por un lado, éste es un mundo cada vez más interconectado, y, por lo mismo, con fuerte tendencia a la homogenización en las dinámicas sociales, culturales, económicas y políticas que, frecuentemente, han favorecido que algunos idiomas como el español o el inglés incrementen progresivamente su número de hablantes, mientras otros, de grupos étnicos minoritarios, se encuentren en procesos de extinción; y, por otro, la conformación étnica y lingüística de cada nación, así como el crecimiento urbano y los movimientos migratorios del campo a la ciudad, o de un país a otro, debidos en gran parte a los conflictos políticos o bélicos, o a la búsqueda de mejores perspectivas de vida, han derivado en que la multiculturalidad sea una constante en casi todos los países.

Por las repercusiones del panorama global antes mencionado, es urgente, desde todos los ámbitos, rebasar la visión instrumental de la educación que tradicionalmente ha impartido el Estado y reorientarla, con un enfoque humanista y holístico, al logro del reconocimiento y la aceptación de la diversidad. Perspectiva que no sólo responde a exigencias de carácter ético, también, a la necesidad

[1] Docente, Benemérita Escuela Normal Urbana "Profr. Domingo Carballo Félix", La Paz, Baja California Sur, México.

sociohistórica de que los individuos y los grupos sociales revaloren la riqueza extrínseca e intrínseca de la que son depositarios y creadores.

No son procesos de comparación o de competición entre unas y otras culturas los que se proponen, ya que, desde esta perspectiva, cada grupo social es único, irrepetible, y por lo mismo valioso. Ahora bien, nos preguntaríamos por qué la necesidad de buscar y promover vías alternas que fortalezcan las posibilidades de apertura hacia otras lenguas y conocimientos. Porque éstas, sin duda alguna, serían el inicio impulsor de sinergias culturales enriquecedoras. Y, en el caso de aquellas sociedades con características potencialmente endogámicas, en las que el desarrollo cultural corre el riesgo de estancarse o pervertirse, debido al aislamiento geográfico o a la resistencia natural a interactuar con grupos de características, saberes, valores y expectativas distintos a los propios, la apertura epistemológica, ética, lingüística y psicológica puede convertirse en una alternativa que revitalice estructuras de todo orden.

Descubrirse, con espíritu crítico, da pautas al conocimiento de sí mismo y del otro. La percepción de las diferencias, semejanzas e interdependencia de los pueblos, a través de la interacción literaria, debe darse sin la obstrucción mental de juzgar los textos como producto cultural de aquellos sistemas que se perciben alienantes, hostiles o nocivos, sino concebirse como oportunidades valiosas de maduración y crecimiento de la autonomía y la rebeldía, impulsores naturales de la creatividad, la renovación y la innovación cultural.

Mucho se ha dicho en distintos espacios académicos, que una de las mejores formas de conocer un pueblo es por medio del arte que produce y que la literatura —oral o escrita— es la que mejor manifiesta las formas culturales predominantes: los usos del lenguaje, la cotidianidad individual y grupal, así como los valores, tradiciones y costumbres de los distintos estratos sociales; incluso, de acuerdo con la época en que se escribieron, refleja aquellos aspectos que sufren rápidas variaciones en el tiempo y, en algunos casos, en los procesos de transculturación sean éstos voluntarios o involuntarios: vestimenta, música, aspiraciones, ideas, frustraciones, ideales y luchas, entre otros.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

En la lectura y la escritura de textos literarios, como procesos comunicativo-lingüísticos, la estructura interna se privilegia al propiciar la movilización de las historias individuales y colectivas en contextos —tiempo y espacio— específicos, cuyo propósito no es la asimilación ni la reproducción de formas ajenas sino la búsqueda de las propias; ya que coloca al sujeto en el centro de los procesos donde convergen las realidades históricas, sociales y psicológicas del emisor y el receptor. Ahora bien, en el diseño de estrategias didácticas que proyecten propiciar el autoconocimiento, resulta indispensable la revaloración de la importancia de la tradición oral y los conocimientos extraídos de la experiencia en la conformación de los pueblos: por tal motivo, éstos deberán ser elementos inseparables de las acciones educativas que impliquen la creación y recreación literaria; esta última a través de la lectura o la escucha de textos propios y ajenos.

El pensamiento, la memoria, la identidad y la autonomía son coordenadas del Ser en el enfoque humanista. Edgar Morin, entre los siete saberes que considera fundamentales para la educación, plantea que enseñar la condición humana: [es] reconocerse en los elementos comunes de la identidad de la especie humana y al mismo tiempo reconocer la diversidad tanto individual como cultural. Si regresamos a la idea primera de que éste es un mundo cada vez más interconectado, nos encontramos con que la interculturalidad étnica, religiosa o socioeconómica, es una constante; por lo que la valoración y respeto mutuos se constituyen en, más que problemas de los centros educativos, en retos y oportunidades para que estudiantes y docentes diversifiquen sus experiencias académicas, los primeros de enseñanza y los segundos de aprendizaje.

Es en la relación lengua-literatura, mediante la participación cognitiva e imaginativa, que se ejercitan los paradigmas de asociaciones afectivas, sociales y políticas en los procesos de decodificación de los textos y, con ello, sea posible establecer vínculos, relaciones intersubjetivas de comunicación, de empatía y de transferencia con otras culturas. Identificamos los aspectos que nos unen, los que nos son posibles entender, los que son ajenos o contrarios a nuestra naturaleza, los que podrían mejorar nuestros rasgos. Aspiraciones

humanas como la equidad de género y la tolerancia, por ejemplo, podrían convertirse en motivo de análisis, crítica y reflexión al adentrarse, mediante la lectura y la escritura, en las historias, las actitudes y valores de los personajes, con el propósito de que éstos se transformen en referentes de cambio.

Es por lo anterior que en la literatura, como práctica comunicativa-lingüística, el análisis dirigido de los textos literarios producidos tanto por la cultura propia como por la ajena, facilite la bifurcación de las realidades históricas, sociales y psicológicas del emisor —contexto de producción— y el receptor —contexto de recepción—, para que efectivamente se logren establecer las relaciones que hemos mencionado. Lo anterior, contribuiría al desarrollo e internalización de conocimientos, aptitudes y actitudes sobre el mundo, la vida y el hombre.

Son diversas las estrategias para formar lectores y escritores competentes: individual, colectiva, vinculada con otras artes o disciplinas, fragmentada, comparativa, etc. Éstas deberían seleccionarse y adecuarse a las posibilidades de comprensión, interpretación y libre asociación de, en este caso, de los estudiantes a los que van dirigidas. Es indudable que el propósito primero es favorecer el goce estético que produce el encuentro con el otro; la búsqueda, en los textos propios y ajenos, de sus funciones específicas: poética, estética y humanística.

En ese sentido, las universidades interculturales y bilingües, en congruencia con su aspiración de ofrecer a sus estudiantes esquemas educativos pertinentes y de calidad, podrían considerar la opción de incorporar estudios literarios —creación y recreación— en sus programas académicos o en aquéllos denominados como optativos o de formación complementaria. Mismos que deben iniciar con la realización de un diagnóstico sensible que dé cuenta de las características, necesidades e intereses de sus estudiantes, así como de los perfiles docentes y de egreso para, posteriormente, seleccionar y adecuar estrategias atractivas e innovadoras que contribuyan al desarrollo de las competencias lectoras y creadoras. Los enfoques para este fin son diversos —semiótica, teoría de la recepción, lingüística textual, psicoanálisis, hermenéutica—; no obstante, es posible seleccionar uno o darle una orientación ecléctica.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Según Eguinoa, "el aspecto formal del lenguaje cumple con la función de activar las afinidades o discordancias cognoscitivas, estéticas y culturales entre dos participantes". Y, como plantea César Coll: "es también una garantía para hacer compatibles dos aspiraciones irrenunciables en el mundo actual: la de educar al alumnado para el ejercicio de una 'ciudadanía universal' y la de educarlo para el ejercicio de una ciudadanía enraizada en la realidad social, cultural, nacional y regional de la que forma parte"; entonces, a modo de conclusión, los estudios de creación y recreación literaria se presentan como un medio humanístico que aportaría, entre otros, los siguientes beneficios a los estudiantes de las universidades interculturales y bilingües que postulan diversas instituciones y foros:

- Reproducción cultural. La historia propia, las cosmovisiones, la medicina y la tecnología tradicional, la gastronomía, los valores éticos y estéticos, los saberes y conocimientos tangibles e intangibles y las expectativas de desarrollo individual y comunitario.
- Reconocimiento, comprensión e identificación de alternativas de solución, así como medio de denuncia para los problemas que enfrentan en lo individual y lo colectivo. Despojo de sus tierras y territorios; depredación y degradación del ambiente; desestabilización de los valores tradicionales de la vida comunitaria por agentes externos; desigualdad de oportunidades de acceso a los servicios de salud y educación.
- En el caso de los grupos indígenas, en la valoración y difusión de sus aportes en la preservación y custodia de la diversidad cultural y natural que, en muchos casos, confiere identidad nacional a los ciudadanos del estado al que pertenecen.
- Estimular discusiones internas y en distintos ámbitos, sobre los diversos aspectos de la interculturalidad y las relaciones de ésta con la universalidad, como aspiración humana.
- Desarrollo de intelectuales autóctonos que estén en condiciones de incorporarse a las actividades académicas, no sólo de la institución de educación superior de la que hayan egresado.

-
- Modificar los escenarios universitarios, convirtiéndose éstos en centros de desarrollo holístico que propicien el logro de los cuatro pilares de la educación que propone Jacques Delors en su informe: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Fuentes consultadas

Coll, César, "Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio", en *Aula de Innovación Educativa*, núm. 161 [Barcelona].

Delors, Jacques, "Los cuatro pilares de la educación", en *La educación encierra un tesoro*, México, UNESCO, 1997.

Eguinoa Ramonda, Ana Esther, *Didáctica de la literatura: proceso comunicativo*, Disponible en: *http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_31/did%C3%A1ctica_de_la_literatura.htm consultada el 18 de agosto de 2009.*

Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós Studio, 2001.

SEP-CGEIB-Comisión Nacional para el Desarrollo de los Grupos Indígenas, *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*, México, 2006.

UNAM-PUMC-PROEIBANDES, *Encuentro de Universidades Interculturales e Indígenas de América Latina. Seminario de Expertos. Pueblos Indígenas y Educación Superior en América Latina y el Caribe* (México, D.F., 20 de febrero de 2007) [documento de trabajo].

UNESCO, "De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento", "¿Qué clase de sociedades del conocimiento?" y "¿Hacia la educación para todos a lo largo de la vida?", en *Informe mundial: Hacia las sociedades del conocimiento*, 2005.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Formación en Desarrollo Humano: Acciones para Potenciar Habilidades y Valores en Alumnos de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo

Alberto Isaac Gastelú Martínez
Deira Patricia Jiménez Balam[1]

Resumen

El desarrollo humano se relaciona con educar en actitudes y valores que impactan en el crecimiento personal y social del individuo. De esta manera, un sujeto formado desde la dimensión humana, actúa con esquemas fundamentados en valores, coherentes, propositivos y propios, producto de su entorno cultural. Es un ser potenciado que reconoce su papel en la sociedad y comprende la diversidad cultural en la que está inmerso. En este contexto, la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO) contempla en su modelo educativo, el Taller de Desarrollo Humano, cuya intención educativa es formar en habilidades como técnicas de estudio, creatividad, pero sobre todo formar en valores como el respeto a las diferencias, justicia, equidad, cooperación, solidaridad, entre otros, todos ellos declarados en el código de ética de la UIMQROO, los cuales son necesarios en los procesos interculturales y en la formación para la vida. El objetivo de la ponencia es dar a conocer en qué consiste la formación en desarrollo humano de la UIMQROO, su importancia para estudiantes provenientes de zonas menos favorecidas, así como las experiencias docentes en la formación del

[1] Docentes de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO), México.

estudiantado. Ya que formar en habilidades y valores que potencien la vida académica en los alumnos, constituyen un reto actual para las universidades interculturales, pues las aulas están conformadas por personas que tienen un potencial humano factible de ser canalizado hacia oportunidades de aprovechamiento tanto escolar como personal. La educación integral debe considerar la parte humana, la formación en valores y habilidades para la vida.

Resumen en lengua maya peninsular

Le wach'al wíiniko' ku moktambal tia'al u ca'ansaj ti' biix juntuul maak yéetel jchinpoolalo'ob ku tak'taambal tu ch'iijil juntuul mak yéetel u biiskubaj e tu lak' maako'ob. Bey túuna', jun tuul maak u tsolmobaj tu chi'ibal wíinike', ku meentik tu láakal ba'a yéetel chinpoolal, yaan u na'ati', u a'almajtubaj yéetel utia'altubaj. Jun tuul maak yaan u muk' ku na'atik ba'ax k'a'ana'an u beetik ich lu etmaakilo'ob yéetel ku na'atik le jejelas miatsilo'ob tu'ux yano', le o'olale', lu najil xook mek'tanmiatsilo'ob maaya ti Quintana Roo ku ya'ala' ich kastelan t'ane', Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO), ku taakbelkuunsik ich lu ka'ansaj le ts'aj k'a'ansaj ti wach'al wíinik, lu na'atil xooke' u ka'asa'al a meet ba'alo'ob suk a beetik tak ch'a' kaambal, a metik ba'alo'ob ta jun, tu yóok'ole' k tsolik ti' chinpoolalo'ob bix le chimpoolal ti' jejelatsil, bo'olal, to'on je'e' bixo'one, aantaj, yutsil, ich u lako'ob, men le je'elo'oba' jach k'a'ana'an tia'al bisa'a' meek'tanmiatsilo'ob yéetel kuxtal. U túukulil le ke'ets ts'íiba' u tia'al ik ts'aik k'ajolbi' ba'ax ku beeta'al te ts'aj ka'ansal ti wach'al wíinik ich UIMQROO, u ka'abetil ti' xook paalalo'ob ku taalo'ob ti mejen kajo'ob, bey xan le kaambalo'ob ti' ajka'ansajo'ob tia'al tsol ajkaambalo'ob, men ken k tsol ba'alo'ob suk u beta'al yéetel chinpoolalo'obe' ku muuk'kintik le tsolxook ti' ajkaanbalo'obo', ku ts'ik junp'éel ketlan ti lu najil xoko'ob mek'tanmiatsilo'ob, men le najil xoko'obo' tsola'an men maako'ob, yáan ti'on junp'el muuk' seeba'an u bisa'al ti' junp'eel bej tak tu'ux u béeytal a ch'aiktabaj ba'ale' beey tik xooke' tak xan tia'al maaktuba'. Le ka'ansajo' k'a'abet u ts'aaik tu túukul wíiniko'ob, le tsol ti' chinpoolalo'obo' yéetel tu láakal ba'ax ku meetik maak tia'al kuxtal.

Palabras clave: desarrollo humano, valores, modelo educativo.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Marco general

El mundo está cambiando a un ritmo tan acelerado que rebasa la capacidad de las instituciones y de los individuos para sumarse a esta corriente de transformaciones. Ante esta situación, las instituciones están llevando a cabo modificaciones en sus procesos de planeación, organización académica, evaluación curricular, la inclusión cultural de otros sectores, con el propósito de adecuarse críticamente a las demandas que imponen las actuales circunstancias selladas por un rápido avance del conocimiento, para impulsar el desarrollo social y enfrentar los retos que imponen los cambios que se están generando en el ámbito mundial y que obligan a replantear el sentido y la orientación que deberá tener la educación en general, y en particular, la formación de profesionales.

Las universidades están ligadas a este cambio mundial, ya que la universidad no puede solamente formar profesionales carentes de las ideas de su momento: es necesario recuperar la cultura o la vida circunstancial de las ideas del mundo.

Bajo estos lineamientos, la educación universitaria está llamada a cumplir un fin primordial: educar para la vida. Organismos como la UNESCO, promueven este fin, para ello recomiendan determinados ajustes en la universidad: organización académica multidisciplinaria, profesionalización de la carrera docente, sistemas flexibles, currículum integral, crecimiento regulado y descentralización de la oferta educativa.

De esta manera, la universidad enfrenta un doble reto: reinventarse y participar en la conformación de las personas del siglo XXI. Éstas no solamente serán formadas en conocimientos si no se hace explícita y necesaria la formación integral.

En este contexto, México no puede quedarse al margen, por lo que a través de implementación académica, ha contemplado la modificación de sus planes de estudios, currículos, y reformas en materia educativa. Actualmente, en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 destaca en el eje número 3:

> Una educación de calidad debe formar a los alumnos con los niveles de destrezas, habilidades, conocimientos y técnicas que demanda el mercado de trabajo. Debe también promover la capacidad de manejar afectos y emociones, y ser formadora en valores. De esta manera, los niños y los jóvenes tendrán una formación y una fortaleza personal que les permita enfrentar y no caer en los problemas de fenómenos como las drogas, las adicciones y la cultura de la violencia.

Como se puede observar en el párrafo anterior, una educación de calidad contempla la formación en valores como estrategias para enfrentar los riesgos de salud como las adicciones. La educación deberá ser integral y no visualizar al estudiante como mero receptor de conocimientos, y desvincularlo de los procesos de desarrollo humano.

Según Casillas Muñoz y Santini Villar (2006), a través del eje axiológico de las universidades interculturales, se busca que la formación del estudiante esté centrada en valores humanistas y sociales fundamentales del enfoque intercultural y no sólo en el conocimiento. El eje axiológico está constituido por el conjunto de actitudes y valores que promueve la institución.

De manera particular, la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo en su modelo educativo considera lo siguiente:

> La formación integral también incluye el aspecto de los valores y actitudes que hacen a un estudiante nuestro tener una identidad institucional y acorde con los principios éticos que se han consensado y que rigen a toda la comunidad universitaria. Los valores y actitudes que se impulsan son la honestidad, la responsabilidad, la confiabilidad, el respeto a la dignidad de los demás, la lealtad, la equidad, la justicia, la comunicación, el liderazgo, la superación personal, la solidaridad, que se identifiquen por tener una conciencia clara de las necesidades de su comunidad y de sus regiones, que asuman un respeto por el medioambiente y aprecio por su cultura, de tal forma que sean personas íntegras […] y profesionistas que, con capacidad de liderazgo, contribuyan a mejorar su comunidad.

En este contexto, la UIMQROO reconoce la importancia de la formación humana y en valores.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Propósitos y objetivos

Nuestro objetivo es dar a conocer en qué consiste la formación en desarrollo humano de la UIMQROO, su importancia para estudiantes provenientes de zonas menos favorecidas, así como las experiencias docentes en la formación del estudiantado, con el propósito de compartir las experiencias y bondades de lo que representa incluir un taller ligado a las actitudes y valores explícitas en el código de ética del modelo educativo de la UIMQROO.

El Taller de Desarrollo Humano de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo

Educar en actitudes y valores impacta en el crecimiento personal y social del individuo. Las personas formadas en el crecimiento humano son seres potenciados que reconocen su papel en la sociedad y comprenden la diversidad cultural en la que están inmersos. En este contexto, la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo contempla en su modelo educativo, el Taller de Desarrollo Humano como eje para la formación integral y potenciación de las capacidades humanas de sus educandos.

Este taller forma a los alumnos del primer año de la UIMQROO en habilidades de índole intrapersonal con temas como el autoconocimiento e interpersonal con habilidades como el trabajo en equipo, entre otros. Pero de manera específica forma en habilidades útiles para un mejor aprovechamiento escolar, con temas como técnicas de estudio y aprendizaje, organización de la agenda escolar, habilidades factibles de utilizarse en otras asignaturas, entre otros.

Su objetivo es que por medio de actividades altamente vivenciales desarrollar en los participantes los fundamentos de las habilidades y los valores que dan origen a nuestro perfil del estudiante.

La intención educativa del Taller de Desarrollo Humano I es inducir a los alumnos de primer ingreso a la UIMQROO durante el primer semestre de su carrera al perfil, características, habilidades y actitudes del modelo educativo. En este contexto es necesario formar en valores como el respeto a las diferencias, enfatizando el

enriquecimiento que se da en el proceso intercultural. Por lo que será necesario el trato justo y equitativo. También es importante formarse en valores como la cooperación y solidaridad, ya que se deberá trabajar en equipo y organizarse para muchas tareas grupales. Es necesario un diálogo efectivo entre los integrantes del equipo, por lo que la comunicación es un valor muy importante. En este proceso se promoverá la capacidad de tomar decisiones con certeza y oportunidad. La empatía, también será necesaria para transmitir confianza, lealtad y estar sensibilizados ante las intenciones de los compañeros. Para lo cual será indispensable conducirnos con transparencia y con honestidad. También es importante en todo estudiante la responsabilidad y el compromiso, ya que será necesario cumplir con las tareas, presencia y participación en el taller, de igual manera, tendrá que asumir las consecuencias de sus actos, sin perder el deseo de la superación y motivación, que serán valores clave por el resto de su vida. Estos valores son los ejes en los que se basa la formación del Taller de Desarrollo Humano de la UIMQROO.

Este taller se ha impartido en dos generaciones (2007 y 2008), inicialmente se trabajaron cuestiones axiológicas y actividades lúdicas, en donde los alumnos encontraron un espacio de relajación y reflexión los viernes de cada semana. En este espacio expresaban sus preocupaciones, sus inquietudes con respecto a cómo se encuentran en las demás asignaturas, pero sobre todo a revisar los valores que guían sus trabajos y tareas, en especial en el escenario comunitario. En los salones de clases es común escuchar su demanda por el respeto de las diferentes opiniones y creencias, así como la tolerancia. Durante los trabajos en equipo, se hace presente la cooperación y solidaridad. También hemos trabajado en el salón cuestiones de debate a partir de temas como el aborto, en donde el alumnado ha asumido ambas posturas y desarrollado habilidades para defender sus opiniones.

El taller se lleva cabo los viernes de cada semana, y se divide en dos momentos, en la primera parte se trabaja con todo el grupo en el auditorio del teatro de la ciudad, donde se dan conferencias sobre temas relacionados a los contenidos del taller, también se comentan

películas significativas para los alumnos, quienes después se dirigen a las aulas en donde se tratan las temáticas programadas en el curso. En las aulas se trabajan con técnicas grupales vivenciales.

En el semestre anterior se trabajaron contenidos relacionados con el autoconocimiento, como los estilos de aprendizaje y hemisfericidad cerebral, en el cual los alumnos pudieron tener un panorama de cómo aprenden y cuál es su hemisfericidad de prevalencia. También se abordaron habilidades como la comunicación efectiva y trabajo en equipo, en este último, los estudiantes ponen en práctica sus habilidades sociales para llegar a tomar acuerdos y resolver problemáticas en equipo, los alumnos consideraron que los ejercicios propuestos fueron muy divertidos y prácticos para organizarse. También se explicaron técnicas como los mapas mentales, que son una herramienta muy útil para organizar información, conceptos, y mejorar en la comprensión de materiales de otras asignaturas.

Actualmente, estamos iniciando el primer semestre de la tercera generación. Describiremos de manera general los temas que se tratan durante el primer semestre, ya que el programa del segundo semestre se encuentra en rediseño:

Tema 1. Autoconocimiento. Cuyo objetivo es conocer, comprender y analizar las habilidades personales, el estilo de aprendizaje, la preferencia de hemisfericidad cerebral predominante, de tal manera que permita un mejor autoconocimiento que sirva para identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad y de esta forma potenciar las habilidades personales y su rendimiento académico. Partiendo del autoconocimiento promover la autoestima como un elemento para potenciar el éxito personal y académico del alumno. Iniciamos con este tema porque es fundamental el autoconocimiento de las habilidades personales para su potenciación, ya desde tiempos inmemorables se ha hecho énfasis en el conocimiento de sí mismo.

Tema 2. Organización de la agenda escolar. En este tema, se pretende diseñar individual y colaborativamente la organización de su agenda escolar para que sirva como apoyo al proceso

formativo de un estudiante responsable, de tal manera que permita adquirir los hábitos de organización, planificación y autocontrol de tareas, trabajos y otras actividades colaborativas y compromisos académicos. De esta manera, con una actitud de apertura y comunicación abierta y sincera con sus compañeros, compartir los elementos subjetivos más significativos de una agenda escolar. Este tema es muy importante ya que permite la organización de tareas y deberes escolares, procurando la formación de un hábito de organización. Lo cual potenciará el valor de la responsabilidad, valor esencial durante todo el curso escolar, no solamente en el ámbito educativo sino también en el personal.

Tema 3. Técnicas de estudio y aprendizaje. El objetivo de este tema es desarrollar las habilidades necesarias para estudiar y aprender de manera óptima a partir de diferentes técnicas de estudio y aprendizaje; individual y colaborativo. Valorar cuáles son las técnicas de estudio y aprendizaje más eficientes para su propio estilo de aprendizaje. Al estudiar este tema, estaremos potenciando habilidades que posiblemente muchos alumnos no obtuvieron por las escasas oportunidades que sus escuelas de procedencia les brindaron, en su mayoría de localidades aisladas o marginadas. De esta manera estaremos promoviendo el valor de la superación.

Tema 4. Trabajo en equipo. El objetivo es desarrollar la habilidad de trabajo en equipo para la consecución metas en común de tal manera que se genere una sinergia en los diferentes trabajos colaborativos. Es importante que los alumnos conozcan las ventajas del trabajo colaborativo para la resolución de problemas con respeto, tolerancia, apertura y sinergia. Como se puede observar, en este tema se fomentan valores como el respeto, la solidaridad, el liderazgo, los cuales son esenciales en los trabajos dentro y fuera del aula, pero sobre todo, en las intervenciones a través de los proyectos de desarrollo comunitario que los alumnos desarrollan durante el verano.

Tema 5. Resolución de problemas. El objetivo de este tema es analizar diferentes tipos de problemas, situaciones hipotéticas e

identificar y organizar las diferentes opciones de respuesta, de tal manera que se llegue a la elección correcta mediante la aplicación de diferentes técnicas. Así como formar a los estudiantes para que identifiquen, analicen y resuelvan problemas de manera práctica que les permita trasladar estas habilidades a situaciones del contexto escolar y la vida real. La resolución de problemas es muy importante, ya que gran parte de la vida se constituye en tomar decisiones que solucionen problemas de la vida cotidiana.

Tema 6. Creatividad. Su objetivo es proponer soluciones nuevas y originales a partir de la identificación, organización y análisis de situaciones reales hipotéticas. De esta manera los alumnos adquieren una perspectiva innovadora que les permitirá emitir soluciones originales a situaciones del contexto escolar y su vida personal. Tanto la solución de problemas como la creatividad constituyen pilares en la vida diaria, ya que en todo momento es necesaria la resolución de situaciones.

Tema 7. Desarrollo humano. El objetivo de este tema es que los alumnos identifiquen, comprendan y apliquen las diferentes propuestas que existen del desarrollo humano para que la lleven a su vida personal estableciendo su propia escala de valores personales y universales. Así como los elementos y valores que conforman el desarrollo humano se vuelven parte integral de los alumnos para su aplicación en su vida diaria. Este es el tema crucial en donde de manera particular se tratan directamente los valores, permitiendo una integración de los valores vistos en los demás temas.

Mediante estos temas, el Taller de Desarrollo Humano, aborda la formación integral y en valores, de tal manera que se potencian las habilidades de los alumnos permitiendo su desarrollo humano. Temas como el autoconocimiento y la autoestima son pilares para los estudiantes provenientes de zonas menos favorecidas, donde las expectativas para alcanzar una educación universitaria son muy bajas, lo cual provoca miedos, inseguridad y, en algunos casos, incertidumbre al ingresar a un nivel superior, además de que en su mayoría ya no viven con su familia, pues tienen que dejar sus co-

munidades para trasladarse a la cabecera municipal a continuar sus estudios. Todos estos factores aunados a la idea que cada uno tiene de si mismo, son factores que contribuyen en gran medida en el desempeño escolar. Por lo que el tener un taller en el que se analicen valores como la solidaridad y la superación mediante temas como el trabajo en equipo y la autoestima, por ejemplo, son muy importantes para los alumnos de zonas desfavorecidas.

Por otra parte, hasta el momento, el fomentar y formar en valores, ha sido una experiencia enriquecedora, ya que ha permitido potenciar la estima de los alumnos de la UIMQROO, así como sus habilidades, permitiéndoles desempeñarse con seguridad y confianza en sus clases y en sus trabajos. Personalmente, nos llena de satisfacción poder contribuir al mejoramiento del alumnado proveniente de zonas menos favorecidas.

CONCLUSIÓN

Una persona no se encuentra constituida por conocimientos ni habilidades, también se dirige con base en creencias, costumbres y valores, los cuales en el caso de los estudiantes universitarios impactan en el quehacer escolar. Formar en habilidades y valores para la vida constituye una tarea ardua, ya que dada la naturaleza del contenido el docente es el modelo inmediato de enseñanza.

Educar para la vida va más allá de la recepción de conceptos y la comprensión de los mismos, educar en valores significa poner en práctica los ejes personales, significa actuar de acuerdo con nuestras convicciones y a nuestra ética. En este contexto, la UIMQROO, asume el compromiso de fomentar aquellos valores y habilidades que permitan una mejor asimilación de situaciones interculturales, ya que de acuerdo con los momentos que se viven es probable que haya cada vez más encuentros interculturales, donde converjan valores como el respeto, tolerancia, honestidad, solidaridad, entre otros. Por lo que apostarle a la enseñanza de habilidades y valores enaltece la labor de la universidad y genera en nuestros estudiantes un sentido de ética y moral.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Fuentes consultadas

Casillas Muñoz, M. de L. y L. Santini Villar, *Universidad intercultural. Modelo educativo*, México, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2006.

SEP, *Universidad Intercultural. Modelo educativo*, México, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2006.

Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, *Modelo educativo,* UIMQROO, 2009.

Significación e influencia de la educación intercultural en la vida cotidiana de los estudiantes de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco

Sergio Iván Navarro Martínez[1]
José Trinidad Cordero Jiménez[2]

Marco general acerca de la reflexión y las experiencias

Propósitos

El propósito de la ponencia es compartir la experiencia que el campo de investigación: *Investigación Educativa e Interculturalidad*, ha desarrollado en la construcción del proyecto de investigación "Significación e influencia de la educación intercultural en la vida cotidiana de los estudiantes".

El objetivo general

Conocer y analizar la interpretación e influencia del paradigma intercultural en la cotidianeidad de las y los estudiantes de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET).

[1] Docente de tiempo completo de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), representante del campo de investigación: educativa e interculturalidad.

[2] Estudiante de quinto semestre de la licenciatura en Lengua y Cultura, integrante del equipo de investigación educativa e interculturalidad.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Objetivos específicos

1. Identificar la significación de lo intercultural en lo académico, familiar y comunitario, que manifiestan los estudiantes a partir de su formación dentro de la universidad.
2. Conocer y analizar la influencia de la educación intercultural en las prácticas cotidianas de los estudiantes.
3. Comprender la construcción de las identidades en los estudiantes durante su proceso de formación en la UIET.
4. Contribuir en la consolidación del paradigma intercultural en la UIET.

Este proyecto cuenta con la participación de seis estudiantes que se han involucrado desde el diseño del protocolo de investigación como colaboradores junto con los docentes de la UIET, quienes han vivenciado el proceso de construcción del modelo educativo intercultural desde la fundación de la universidad hasta la actualidad, por lo que sus experiencias retroalimentan el proyecto de investigación.

Es importante destacar que tanto los estudiantes y docentes han encontrado un espacio para el diálogo intercultural, en el cual se discute, diseña y toman acuerdos sin jerarquizar el trabajo de investigación, como comúnmente sucede en otros centros de investigación. Es decir, no se busca imponer la forma convencional de hacer investigación, si no por el contrario se buscan nuevas y mejores maneras para compartir y generar nuevas experiencias enriquecedoras para la formación tanto de estudiantes como de docentes de la UIET, que finalmente repercutan en una propuesta solida de investigación.

Desarrollo

Las múltiples culturas en interacción han dejado de ser vistas como un problema a eliminar, hasta recientes épocas. Los cambios han sido lentos, pero cristalizan en distintas acciones, espacios, ideologías, planes educativos y políticas oficiales. Los representantes de dichas culturas, sujetos diversos que forman parte de colectividades

pequeñas y grandes, ahora se enfrentan a nuevos retos y perspectivas. El caso que nos interesa tiene que ver con la interpretación que de estos cambios hacen las nuevas generaciones de estudiantes, receptores y agentes de dichas transformaciones.

Es así que en los últimos años el paradigma de la interculturalidad ha tenido una presencia cada vez mayor en los diferentes espacios educativos de nivel superior, esto ha generado que muchos estudiantes en su mayoría indígenas encuentren un espacio para reidentificarse como parte de grupos sociales y culturalmente diferentes a los otros, además de que también es un espacio abierto para la incorporación de estudiantes no indígenas. Erróneamente se piensa que la interculturalidad debe restringirse a lo indígena.

A partir de que el Estado mexicano reconoció esta diversidad cultural, se planteó una política educativa que pretendiera atender algunas de las necesidades y demandas de los pueblos originarios, así como el reconocimiento a las identidades culturales que enriquecen al país. Ello se generó a raíz de las presiones ejercidas por los movimientos sociales indígenas y sus demandas de inclusión en las políticas públicas. Pero además, la propuesta del Estado se vio rebasada en su planteamiento original, ya que estos espacios educativos han representado una oportunidad de formación académica para jóvenes no indígenas que no han encontrado cabida en otras instituciones.

Así, la política indigenista estatal pretendió cambiar de enfoque educativo sustituyendo la "educación bicultural-bilingüe" por una "educación intercultural-bilingüe", creando, a partir del año 2003, nueve universidades de educación superior bajo este paradigma. Es el caso de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. Su creación ha generado algunos cambios en las vidas de los jóvenes de distintos grupos culturales de la región que, por diferentes motivos, han decidido ingresar y permanecer en ella. Sin embargo, el enfoque intercultural rebasa a las culturas exclusivamente indígenas y en la diaria realidad educativa interactúan distintos grupos culturales no indígenas que asisten a las aulas de este nuevo modelo universitario.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Entonces cabe preguntarse, ¿Cómo asumen e interpretan los jóvenes este enfoque intercultural, planteado desde el Estado mexicano, por medio de esta institución? A partir de las propuestas académicas y el proceso de escolarización, ¿qué sucede con la conformación y reelaboración de sus identidades? ¿Cómo se apropian, cuestionan o reelaboran las teorías que sustentan este enfoque? ¿Cómo son sus prácticas académicas en el aula? ¿Cómo es su vida juvenil, estudiantil, fuera del aula, con sus compañeros?

Si se parte del supuesto de que este enfoque pretende propiciar un diálogo entre culturas en un plano de igualdad, ¿estudiar en una universidad intercultural ha ayudado a transformar sus relaciones interpersonales y entre géneros? ¿Cómo se ha realizado este cambio? ¿Qué sucede con las relaciones entre docentes y estudiantes en este contexto? Los estudiantes, ¿Sienten la necesidad de ejercer la interculturalidad como una práctica cotidiana y, si es así, qué los motiva a hacerlo? A partir de la reflexión académica y de sus experiencias extraescolares, ¿se han empoderado para defender sus derechos?

Asimismo con este trabajo de investigación, se pretende saber y comprender en los ámbitos comunitario y global, ¿cuál es el contexto sociocultural en que se desarrollan?, y ¿qué influencia tiene el paradigma intercultural en los diversos espacios que conforman su vida cotidiana? ¿Los estudiantes reconocen y revaloran el significado de las prácticas culturales de sus pueblos y, a la vez, están contribuyendo a su beneficio? ¿Los jóvenes están siendo sensibles al reconocimiento de las identidades culturales y formas de vida de los pueblos indígenas del país y del mundo o se sigue imponiendo una visión occidental hegemónica bajo un discurso distinto?

El análisis de la influencia de este paradigma en las nuevas generaciones permitirá evaluar, en posteriores trabajos, la pertinencia y congruencia de dicho enfoque para mejorar la calidad educativa y las condiciones de vida de la ciudadanía. La interpretación que hagan estos jóvenes de esta postura intercultural abrirá perspectivas sobre los procesos culturales, cambios y estrategias político-pedagógicas que se generarán en un futuro.

Estudios y experiencias sobre la interculturalidad en la región sureste

Nos encontramos en una fase inicial de elaboración del estado del arte y, por tal motivo, se propone una primera y somera recapitulación de los trabajos de investigación hechos en esta región del país. Aún se desconoce documentación completa y detallada sobre estudios o investigaciones educativas referentes al objeto de estudio que proponemos. Por ello, iniciaremos con otro tipo de trabajos que no se pueden menospreciar (tesis, foros, relatorías de congresos, seminarios y actividades didácticas) puesto que también son productos de trabajos académicos que, de alguna forma, proporcionan información relevante sobre el impacto que tiene la interculturalidad en la vida cotidiana de los estudiantes, así como en las comunidades aledañas.

Existen estudios recientes —principalmente trabajos de tesis— que han abordado la temática de la interculturalidad en la educación; es el caso de las tesis de maestría de Navarro (2009) denominada "Construcción y significado de la interculturalidad en la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe 'Jacinto Canek'". En ella plantea, por un lado, analizar la incorporación de los postulados teórico-metodológicos de la interculturalidad en el proceso educativo de los estudiantes; y, por el otro, comprender el significado que le otorgan a la interculturalidad y a la educación intercultural.

Así mismo, en el año 2008, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP y la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) convocaron a estudiantes de las universidades interculturales del país a participar en el "Primer Encuentro Nacional de Estudiantes de Universidades Interculturales". El encuentro tuvo como propósito abrir un espacio de diálogo y puesta en común, promover el análisis y debate colectivo acerca de los desafíos que enfrentan los estudiantes de estas universidades para la construcción de sus proyectos de futuro; así como los retos que estas instituciones educativas enfrentan para impulsar el desarrollo integral de las comunidades y de la sociedad en su conjunto.

Las temáticas abordadas en aquel encuentro y que ahora consideramos pertinente citar para la presente investigación son:

1. Significado personal de la interculturalidad.
2. Educación Intercultural y género.
3. Fortalecimiento de la identidad individual y colectiva.
4. Participación estudiantil en el desarrollo de las universidades interculturales.
5. Docencia y proceso de enseñanza-aprendizaje.
6. Vinculación con la comunidad.
7. Desafíos de las universidades interculturales para el desarrollo de las comunidades.

A continuación, se transcriben algunos fragmentos rescatados de la ponencia del estudiante de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, Gener Isaac Moreno Izquierdo, con el tema: "¿Qué significa para mí la interculturalidad?".

> Al hablar de interculturalidad también estamos hablando de identidad, la identidad está basada en formas de ser de cada grupo social; con diferentes expresiones de religión, lengua, mitos, tradiciones, costumbres, alimentos, indumentaria, maneras de pensar, entre otras. Por lo tanto, la interculturalidad es una relación entre comunidades de individuos con diversidad cultural, en el que existe un fortalecimiento de su identidad, estableciendo una comunicación unos con otros de diferentes identidades culturales, compartiendo y aceptando cada uno de ellos. La interculturalidad para muchos es nuevo, por lo tanto, en ocasiones no se lleva a cabo en la universidad, sin embargo la mayor parte de la comunidad estudiantil nos estamos familiarizando con este nuevo enfoque y se ve reflejado en el respeto mutuo entre compañeros de clases no importando, procedencia, indumentaria, manera de pensar, formas de expresarse, lenguas maternas, entre otras […]; es por eso que para mí la interculturalidad, no sólo se pone en práctica en las aulas de clases sino que va más allá de esas paredes, también está enfocado a nuestras comunidades en donde debemos respetar a todo lo que nos rodea, tanto ambientales, política y social. La Universidad Intercultural ha significado mucho para mí debido al modo de ver la vida y de enfrentarla. Con este modelo encontré que todos somos iguales, sólo que tenemos diversas maneras de pensar y de realizar las cosas.

En el seno de la UIET, como parte de una estrategia reflexiva del proceso enseñanza-aprendizaje, se han llevado a cabo actividades académicas que proporcionan un panorama general de las formas de interpretación en torno a la interculturalidad por parte de la comunidad escolar. Es el caso del trabajo realizado por estudiantes de octavo semestre de la licenciatura en Lengua y Cultura.[3] El tema de investigación se tituló "La Interculturalidad, ¿discurso o práctica?", que tuvo como objeto de estudio el impacto que ha causado la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco en los docentes, administrativos y estudiantes. Se obtuvieron los siguientes resultados:

Los docentes-facilitadores mencionaron que lo que distingue a una persona formada en la interculturalidad es el *respeto, diálogo, empatía, tolerancia, interacción, responsabilidad* y *equidad*, actitudes que no sólo en la universidad deben manifestarse.

"Aplicar la interculturalidad en el ámbito educativo ha sido muy difícil para los profesores debido a que cada uno de los estudiantes tiene diferentes cosmovisiones y tienen que adecuar su plan de trabajo para cada uno de ellos", expresó un docente de la UIET.

Mientras que los administrativos opinan que:

> Trabajar en esta universidad es una experiencia agradable porque la relación entre sus compañeros de trabajo es muy buena, tratan de llevarse bien, hay cordialidad, respeto, compañerismo y un gran aprendizaje mutuo, aunque a veces tienen ciertas diferencias de opiniones en reuniones y barreras entre áreas, las cuales tratan de resolver para llegar a un acuerdo llevando a la práctica el diálogo intercultural. En el trabajo se siente la armonía que cada compañero expresa, es también un centro de trabajo donde se respeta, hay equidad de género; aunque algunas ocasiones se dan algunos disgustos, debido a los tipos de temperamentos que cada persona posee.

[3] Ponencia en la que se presentaron resultados de investigación en el Primer Foro Interno de Lengua y Cultura "La educación intercultural: Entre la teoría y la práctica en un mundo multicultural", a cargo de los estudiantes Rosa del C. De la Cruz Álvarez, Marco A. Mayorga Córdova, María Concepción Velázquez Aguilar, José M. Castellanos Castellanos, Maricela Arias Rodríguez, Rafael de la Cruz Álvarez, Laura Galicia Reyes, Delmar Damián Castellanos, Nallely Calcáneo Flores e Irma López López.

Mientras que para los estudiantes "les es difícil poder adaptarse a un modelo nuevo ya que vienen de un modelo tradicional y esto conlleva a que exista discriminación, sobre todo hacia las personas hablantes de una lengua originaria".

De esta forma, se comienza a manifestar el interés estudiantil por la realidad que se construye en la institución educativa basada en cierta postura filosófico-político-pedagógica. Ello nos permite un breve y general acercamiento a los diversos pensamientos que se entretejen en torno al paradigma intercultural promovido desde el Estado, aplicado en las bases del sistema educativo por medio de la comunidad escolar de la UIET. Un análisis profundo sobre la interpretación e influencia de la interculturalidad, como proceso formativo y aplicable en la cotidianeidad de los estudiantes, permitirá conocer detalladamente fenómenos más complejos e indispensables para el mejoramiento de los diversos espacios que componen la pluralidad de culturas que aquí se dan cita.

Metodología

La presente investigación se basa en una propuesta de tipo cualitativa, con el propósito de profundizar sobre el significado e influencia del paradigma intercultural en los estudiantes de la UIET, así como también reflexionar su proceso de formación, a través de un diálogo permanente con los sujetos de investigación que participan activamente en la construcción del conocimiento.

En este sentido, para esta investigación se han retomado los planteamientos del construccionismo social.

El construccionismo social sostiene que en el conocimiento de la realidad intervienen factores tanto externos como internos del sujeto, es decir, existe un permanente intercambio entre los elementos que conforman las estructuras y procesos que conocemos y la forma en que nos organizamos para conocerlas, teniendo un importante peso la intersubjetividad y el consenso como formas estructuradas del conocer.

En este sentido, el diseño metodológico de esta investigación plantea profundizar sobre las herramientas teórico-metodológicas conocidas desde las ciencias sociales y humanas, como las entrevistas a profundidad, observación participante, grupos focales, pero también existe la intencionalidad de reinventar la metodología que sea apropiada para la educación intercultural, es decir, se contempla hacer una investigación vivencial donde se reflexione con los estudiantes sobre los procesos de formación bajo el enfoque intercultural.

Conclusiones y aportes (reflexión a práctica)

Desarrollar o documentar los procesos de construcción social frente a la diversidad, requiere de una nueva metodología para el quehacer de la investigación que vayan acorde al contexto sociocultural, por ello, investigar desde lo vivencial es una propuesta que se plantea de acuerdo con el modelo intercultural, además reconocemos que los investigadores más próximos a la realidad son aquellos que conforman la comunidad, en este caso son los estudiantes y docentes.

En importante mencionar, que el involucrar a la comunidad universitaria en el proyecto de investigación es un reto, pero también es un aliciente para profundizar en la comprensión del enfoque intercultural.

Fuentes consultadas

Moreno Izquierdo, Gener Isaac, "¿Qué significa para mí la interculturalidad?", trabajo presentado en el Primer Encuentro Nacional de Estudiantes de Universidades Interculturales, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, del 29 de octubre al 1 de noviembre de 2008.

Navarro, S., *Construcción y significado de la educación intercultural en la escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe "Jacinto Canek"* [Tesis de Maestría], México, ECOSUR, 2009.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Educación intercultural en el estado de México. Una experiencia histórica: Universidad Intercultural del Estado de México

Diana Patricia Bailleres Landeros[1]

El proyecto educativo nacional en México tiene una larga historia que va desde Mesoamérica a los tiempos liberales y luego, ha sido una de las preocupaciones que todos los gobiernos del periodo posrevolucionario ponderaron como una cuestión capital para la superación de los rezagos que dejó la experiencia política y social del siglo XIX. Puede decirse que pese a que dos de los presidentes de México eran indígenas —Benito Juárez y Porfirio Díaz— en su momento, las prioridades de defensa de la soberanía y después, una dictadura cuyo endurecimiento omitió toda política de bienestar social, no permitieron a aquéllos atender a las necesidades que este rubro sostenía. La generación de la Reforma a decir de Enrique Florescano, "enfrentó tres desafíos inmensos: construir una república asentada en leyes; infundirles a los ciudadanos un espíritu nacionalista; y definir los medios para alcanzar esas metas, que a la postre fueron la educación, la literatura, las artes, los símbolos nacionales y el fortalecimiento del Estado" (Florescano, 2006) que como observamos en primer término, sobre la educación poco o casi nada se cumplió.

[1] Docente e investigadora de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), México.

Podríamos afirmar que varios de esos objetivos se fueron realizando debido a otros múltiples factores como las recurrentes invasiones extranjeras que el territorio nacional sufrió en el siglo XIX. Alrededor de ese proyecto de educación, una referencia sobre la vida del mismo Juárez va en el sentido de que la educación de este indito zapoteca al llegar a la adolescencia habría sido enteramente europeizante, de manera que había en su omisión mucho de ese afrancesamiento que sostienen sus biógrafos. Asimismo, la educación de los grupos indígenas y campesinos permaneció en el atraso durante décadas debido al aislamiento, pese a los esfuerzos del gobierno por desalojar los prejuicios sembrados por la religión y la educación que impartían los colegios dirigidos por las órdenes religiosas que estaban aceptadas en México desde la Colonia. Luego, la Constitución de 1917 hizo referencia por primera vez a la gratuidad y laicidad de la educación en su artículo tercero, sin embargo, nuevamente había exclusiones en cuanto a los grupos que componían la gran diversidad étnica pues al decir que la lengua oficial era el español era una forma explícita de exclusión para quienes se comunicaban en otro idioma. El nuevo siglo y el nuevo régimen posrevolucionario, aun con su política social vanguardista para el tiempo en que se estaba aplicando nuevamente dejaba fuera a todos los grupos que por otro lado retrataban los muralistas con una larga serie de efectismos y complicidades con el nuevo Estado mexicano. Podemos afirmar que los logros reconocibles de la educación se dieron sobre todo a partir del cardenismo y la educación socialista, proyecto ambicioso que desafortunadamente se abandonó, luego poco a poco, en las siguientes décadas la oferta educativa se amplió por encima de todo en el medio urbano con lo cual se masificó la educación, sin embargo, las etnias continuaron en el olvido podríamos aseverar pues a lo más que se les llevó fue sistematizar su lengua por medio de la educación bilingüe, proyecto que no se llevó a cabo sino hasta la década de 1970. De manera importante, nuestra generación aún lo recuerda, fue la creación de los libros de texto gratuitos, a finales de la década de 1950, con lo cual podemos decir que 90% de la población actual de México recibió conocimientos por medio de este aparato ideológico y de dominación en que se convirtieron los llamados "logros de la revolución". No obstante, no se crearon

libros de texto en lenguas indígenas sino hasta el último tercio del siglo XX. La reflexión anterior revela que la educación de los indígenas de México nunca se planteó desde el Estado, como una prioridad para la preservación de la cultura originaria de nuestro país. Aquélla, sólo se dio a través del resguardo y apropiación que el Estado había hecho de las zonas arqueológicas y sus contenidos museícos. La educación indígena a finales del siglo XX se encontraba tan rezagada como en el siglo anterior.

Si revisamos las estadísticas de analfabetismo en México encontraremos que los estados de la federación con los mayores porcentajes son los que poseen un alto grado de composición indígena (*véanse* los datos en la página web de INEGI). Dentro de esos porcentajes se encontrará que de la población indígena son el grupo de mujeres las que mayormente no han asistido a la escuela y no saben leer y escribir. En múltiples ocasiones, el gobierno justificó que no se les daba educación en diversas comunidades porque las costumbres y tradiciones de las mismas, no admitían que las mujeres asistieran a la escuela. El transcurrir de la historia habría de mostrar hacia la última década, su peor cara para quienes habían creído lo que el Estado argumentaba en su favor, pues el proceso globalizador obligó al país a presentar su estado de cuentas social como económico, si deseaba ingresar a la comunidad de países integrados ahora en bloques productores que habrían de competir en el mercado mundial, para lo cual, el país no estaba preparado. Los indicadores de la educación se encontraban muy por debajo de los que Estados Unidos de América y Canadá presentaban frente al Acuerdo de Libre Comercio para América del Norte (NAFTA, por sus siglas en inglés). Ello tuvo como consecuencia acelerar a cualquier precio, la certificación de los egresados que se encontraban en el mercado de trabajo, auspiciando un intenso programa de becas para elevar las estadísticas de posgrado y elevar así la estadística del nivel educativo nacional.

La sorpresiva erupción de una rebelión indígena en el sureste mexicano, al mismo tiempo que entraba en vigor el NAFTA evidenció las carencias y necesidades de los grupos indígenas en todo el país. Puso al descubierto el olvido y la exclusión que en todos los ámbitos

había padecido este sector de la sociedad mexicana. Las pláticas de paz en San Cristóbal de las Casas atrajeron la atención hacia las carencias de las comunidades indígenas del sur de México, pero sin duda, una de las más sentidas era la educación superior. Luego en 1996, los acuerdos de San Andrés Larráinzar de igual manera, tocaban el tema, pero el incumplimiento de dichos acuerdos retrasó nuevamente esta solución. No obstante, sería el gobierno de Vicente Fox —quien se abonaría a su populismo nunca aceptado— con la propuesta de una educación superior para los grupos indígenas. Su posición dentro de la política nacional, a falta de un proyecto propio, se caracterizó por la apropiación de discursos ajenos de manera que en cuanto se dio la oportunidad ofreció en su campaña electoral solucionar el conflicto chiapaneco en "quince minutos". Después de una década de la aparición del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, el gobierno de la transición tomó en sus manos la demanda de educación para los indígenas creando la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, oficina que tendría a su cargo el proyecto de creación de las universidades interculturales. Las universidades interculturales en México iniciaron funciones en septiembre de 2004 y obedecen a un proyecto gubernamental que responde a los reclamos que hicieran los rebeldes indígenas en enero de 1994, un proyecto que nació de los acuerdos de San Andrés: educación superior para los indígenas de todo el país.

El gobierno de Vicente Fox ponderó la importancia del rubro educativo para los indígenas con el fin de debilitar la presencia del Partido Revolucionario Institucional en las regiones rurales y, sobre todo, en los territorios donde la presencia indígena era fuerte. Todo pareciera circunscribirse a las erráticas políticas públicas educativas que no lograron perfilar una nueva imagen de los indígenas sino la de un grupo fuera de la lógica de la modernidad, fuera por falta de recursos educativos por carencia de méritos sociales y fuera porque su conocimiento "no se usa".

El proyecto de las universidades interculturales trata de subsanar las carencias que los grupos indígenas han sufrido en esta materia y no podemos aun hablar de que el problema se haya solucionado. Los planteles de este modelo educativo se han establecido en lugares

clave cuya elección se dio tomando en cuenta principalmente a la población indígena para la cual fuera accesible llegar a estos centros educativos. Han sido establecidas en puntos que difieren por causa de las características sociales que las etnias han adquirido en los últimos tiempos. Así, por ejemplo, la ubicación de la primera universidad intercultural, la del Estado de México, se halla muy cerca de un centro industrial en desarrollo como Atlacomulco, alrededor del cual giran poblaciones como Acambay, Ixtlahuaca, Jiquipilco, Jocotitlán, El Oro, San José del Rincón, Temascalcingo y hasta poblaciones fronterizas del estado de Michoacán como Tlalpujahua y Maravatío, además de encontrarse a dos horas de la capital de México, y a una hora de la capital del estado. Existen otras universidades interculturales como la de Puebla, cuya ubicación se encuentra alejada de la capital del estado, en medio de la espesura de un medio semitropical muy distante (aproximadamente cuatro horas) de ciudades importantes. Ello tiene como consecuencia la incomunicación, el aislamiento y un desentendimiento, como ha mostrado la experiencia, sobre los objetivos para los que se crearon estos centros de educación superior. El modelo intercultural también tiene características diversas y únicas acordes con cada circunstancia histórica y contexto sociocultural en el que se han establecido estos proyectos de manera que cada universidad construye su particular forma de poner en práctica la interculturalidad. El modelo tiene una experiencia distinta en cada lugar. La normativa y dinámica social en cada estado impone reglas diferentes. De no haberse establecido desde hace cinco años, muchos jóvenes asumen que difícilmente asistirían a la universidad; las posibilidades de obtener un ascenso social vía la educación superior estarían lejanas.

El establecimiento de la universidad con un modelo intercultural planteó retos a todos los participantes, sobre todo a los profesores que proveníamos de una formación convencional, finalmente, en este país, nadie había sido formado profesionalmente. Fallaban muchas cosas en los primeros semestres. Construir sobre el ensayo y error era el único camino que nos quedaba como docentes .La realidad pluricultural de México es aún desconocida para una gran mayoría. Se ha visto siempre como una parte de la nacionalidad, de

forma distante e indiferente. La realidad social, política y cultural de los indígenas es algo que se encuentra al lado de la realidad de los mestizos, silenciosa porque su voz no se escucha aunque suene. En muchos casos, esa voz ha sido mediatizada durante décadas; ha sido acallada por medio de dádivas sin nunca haber resuelto sus problemas de fondo. Esta es la situación que viven los indígenas del Estado de México. No puede ser de otra manera en el contexto de dominio del Partido Revolucionario Institucional, el cual ha gobernado la entidad más de setenta años. Para llevar a cabo tales propósitos en el Estado de México, se crearon instancias gubernamentales como la Comisión para el Desarrollo Institucional de los Pueblos Indígenas del Estado de México (CEDIPIEM), la cual tenía como fundamento resolver el problema social de las cinco etnias: mazahua, otomí, nahua, matlatzinca y tlahuica.

Uno de los principales problemas que se presentaron desde el inicio han sido posturas radicales de quienes han pensado que la interculturalidad es consecuente con el indigenismo de otras épocas en nuestro país; con ese indigenismo que sirvió a la consolidación del Estado posrevolucionario y que construyó su fortaleza clientelar durante las siete décadas que duró el Partido Revolucionario Institucional en el poder, ofreciendo privilegios y dádivas sólo por el hecho de ser indígena, pero al mismo tiempo, sin resolver la pobreza y marginación en la que aún permanecen y la cual les ha obligado a emigrar al norte del continente. Desde sus inicios, la universidad ha tenido que bregar con el radicalismo que promueven quienes pretenden hacer a un lado un proceso social de doscientos años de cultura mestiza en un intento de reconstruir un discurso cuyo eje es una fantasía idílica sobre la condición de las culturas mesoamericanas antes de la llegada de los europeos, pues como dice Enrique Florescano, ya los olmecas y los toltecas habrían compuesto su propia historia a su contentillo: una historia que a decir de los historiógrafos había sido adecuada al relato de los evangelizadores.

El proceso de construcción del concepto interculturalidad es un proceso tan envolvente como la globalización; un concepto del cual es irresponsable hablar con ligereza. Un proceso —para muchos— cuyo desarrollo comenzó en las postrimerías de la Conquista.

Aquella etapa del encuentro de las dos culturas en la que los frailes tuvieron un papel muy importante en la preservación de lo que había sido el proceso civilizatorio en el territorio de Mesoamérica. Así la historiografía reciente de tal encuentro hace una lectura orientada hacia la búsqueda de esos rasgos de interculturalidad que se daban de manera incipiente en el siglo XVI y XVII. En nuestros días, el proceso continúa, sin embargo, aun inconsciente en la etapa en la que se encuentra, va ganando espacio día a día con proyectos como el que realizan las universidades interculturales. A la distancia de estos cinco años me sigo preguntando sobre inmensas dudas que giran alrededor del proceso de construcción de la interculturalidad, para el caso particular de México, primero como concepto, o primero como práctica cotidiana, o primero como una manera de pensar sobre los demás, sobre los grupos minoritarios, sobre los otros, sobre los diferentes y todos los que están incluidos en ese gran grupo que de tantas minorías termina por constituir una mayoría en la cual, de un modo u otro, todos nos encontramos. Al mismo tiempo, la experiencia en la UIEM ha albergado de manera tangencial, mas no institucional, una corriente de pensamiento y práctica que ha virado hacia los principios del indigenismo de la década de 1940 en el que es posible percibir el discurso clientelar que tanto benefició al Partido Revolucionario Institucional hasta el fin de siglo. Esta corriente tiende a sustancializar la postura de lo que debería ser una construcción social sobre la experiencia histórica, una reflexión reto para la academia de la UIEM. Sistematizar los saberes de los pueblos indígenas no puede significar juicio de valor y ataque contra el proceso irreversible de la Historia y no lo que ha venido imperando, el juicio de valor y la empiria. En este proyecto, el mapa curricular de cada carrera ha sido diseñado a la luz de la reflexión sobre la situación actual y la situación deseable de los estudiantes que pertenecen a cada una de las cinco etnias que se han desarrollado en el territorio de lo que es el Estado de México. Esta tarea continúa al amparo de la reflexión que esta experiencia hace en cada uno de los profesores que nos encontramos dentro de la institución. Dichas reflexiones se encuentran presentes en seminarios y academias que se realizan de manera permanente.

La totalidad —hasta ahora— de los docentes de las universidades interculturales fuimos formados en el modelo educativo que tradicionalmente se ha impartido en México desde los años 40 en el que se avanzó de manera sustancial en lograr los objetivos constitucionales del artículo tercero y, por lo tanto, mediar en esta nueva propuesta con el estudiantado ha sido una tarea que podríamos calificar de ardua.

Reestructurar la mentalidad colonizada con la que hemos crecido y fuimos educados es, sin duda, sostener una vigilancia sobre los prejuicios y los formatos positivistas de la educación que se impartió por más de un siglo y aún continúa en la mayor parte del sistema educativo nacional. Bajar del podio de la "superioridad" académica como se ha entendido durante siglos, al ego de quien se siente maestro es en mi experiencia el primer reto de la educación intercultural. No obstante, puedo decir en favor de los docentes, la convivencia con los jóvenes que provienen de comunidades que en el Estado de México, su aislamiento no es tan acusado, es una oportunidad cotidiana de reformar nuestra consciencia y nuestra mentalidad.

A través de estos cinco años, la aplicación del modelo educativo intercultural no ha sido fácil para quienes provienen de la formación tradicional y muy diferente de quienes han sido docentes activos de la educación bilingüe en el nivel primaria. Sin embargo, para nuevas generaciones de un nuevo tiempo, la universidad intercultural ha significado un sueño realizado de muchos jóvenes estudiantes que de otro modo no hubiera sido posible para ellos asistir a la educación superior.

En mi experiencia, cuando un nuevo docente llega a la UIEM asume su responsabilidad de manera dilecta pensando en su experiencia y en la forma en que ya antes dio clases, en los métodos que ya aplicó y a poco se encuentra uno con un estudiante muy diferente del que sobrevive en el medio citadino urbano y aún metropolitano.

Lo que más me impresionó en el primer mes del ciclo en la UIEM, allá por septiembre del 2005, fue la letra tan bella que un buen número de estudiantes tienen, una herencia del profesor rural multigrado;

igual que en todos los contextos universitarios —supongo— del mundo actual, valga el comentario: los hábitos de lectura no existen, por factores múltiples también, entre ellos, un acercamiento fatídico a la literatura que los profesores de preparatoria hacen por medio de autores como Herman Hesse, Kafka y Camus o peor aún, de Sartre, los cuales a un jovencito lo llevan al precipicio de su existencia, respecto a este tema no haré más comentarios, pero es digno de tomarse en cuenta. Para interesar un poco a los jóvenes en la lectura, lo cual es muy poco probable se tenga éxito opté por leer en clase, con ellos, pequeños cuentos de Borges, Rulfo, García Márquez, Galeano aunque probablemente se hayan visto en la preparatoria, pero ahora buscando en ellos elementos de la interculturalidad, de los referentes de otros países y de otras culturas.

En aquel curso de literatura, en las dos evaluaciones parciales, los estudiantes leyeron en el examen fragmentos de novelas y cuentos que ellos tomaron de una pila de libros que tuve a bien disponer de mi haber para que analizaran de acuerdo con los parámetros que se habían visto en clase. Los estudiantes lo tomaron con calma y el examen duró alrededor de seis horas, en las cuales trabajaron el texto tanto en la lectura como en la redacción. El desempeño de los estudiantes evaluados fue muy sorprendente, ya que trabajaron de manera ordenada y respetuosa considerando que se trataba de una evaluación.

Asignaturas como Historia, economía y sociedad en México, se cuentan como un espacio en el cual tanto profesor como alumno tiene la gran oportunidad de profundizar en la reflexión de los conceptos y anécdotas que la historia oficial ha contado sobre México y quienes han hecho y construido esta sociedad en la cual, después de la primera etapa de invención de la Nueva España, los grupos indígenas quedaron sometidos a una nueva economía y a una integración del trabajo esclavizado, de tal modo que nunca volvió a oírse su voz sino hasta 1994. No obstante, el programa de esta asignatura busca siempre en la historia, los actos y papel que los indígenas tuvieron y tienen en la Historia y al mismo tiempo se busca desarticular imaginarios fundamentalistas en los que suenan voces extremas que ponen en riesgo la construcción de la convi-

vencia y diálogo intercultural. Figuras como Bartolomé de las Casas y Bernardino de Sahagún son un paradigma para encontrar algún indicio muy elemental de la interculturalidad.

Por otra parte, el problema del método de investigación también merece especial atención pues, nos movemos entre los saberes comunitarios que han sido excluidos durante el siglo pasado del "parnaso" de la comunidad científica. En busca de un canal de acceso, por fortuna, hemos encontrado que existen propuestas como las de Foucault, De Certeau y Ginzburg para acercar el conocimiento del sentido común a una sistematización "seria y aceptable" por la ciencia y al mismo tiempo, acercando todo eso a conceptos como la interculturalidad que de manera general se confunden con un trato especial hacia lo indígena como si la interculturalidad hubiera sustituido al indigenismo.

Por último, otra forma de acceso a la comprensión de los procesos de interculturalidad, en la cual me he embarcado ha sido el cine, particularmente el que plantea las relaciones interraciales, las luchas sociales de las minorías sexuales y las relaciones intergenéricas que se caracterizan por la violencia hacia las mujeres. Ejemplos múltiples los hay en la oferta reciente del cine comercial e independiente. Si en las comunidades no hay cine y la oferta televisiva es tan pobre como la que ofrecen los dos oligopolios televisivos mexicanos, la universidad intercultural promovería un cineclub formativo de crítica y reflexión sobre lo que concierne a los medios de comunicación y lo que hoy por hoy se entiende como interculturalidad en México.

El conocimiento en proximidad de las comunidades indígenas permite en el día a día una experiencia como ninguna otra puede tenerse sobre quienes por décadas han sido abordados por los antropólogos, sociólogos e historiadores, principalmente los primeros. Esa experiencia, creo sin temor a equivocarme, es la mayor riqueza que uno puede obtener al trabajar en la universidad intercultural. Cada día, el rostro de los jóvenes nos revela sus inquietudes, sus sueños, sus problemas y cómo el conocimiento se vuelve una esperanza en ellos.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Fuentes consultadas

Casillas, Lourdes y Laura Santini, *El Modelo Educativo Intercultural*, México, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2007.

Florescano, Enrique, *Etnia, Estado y Nación,* México, Taurus, 2006.

Navarrete, Federico, *Indios, españoles y mestizos*, México, UAM-A, 2007.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Condiciones y perfil de docentes y discentes: hacia una competencia intercultural para la educación superior

Alfonso Hernández Olvera[1]

El presente material busca aportar elementos para el desarrollo de la educación intercultural, siendo ésta, uno de los nuevos paradigmas que parte del hecho de reconocer a la diversidad cultural como una realidad y nos muestra la enorme tarea que tenemos los educadores y educandos para articular diversos saberes culturales y lingüísticos.

La práctica educativa con enfoque intercultural en el nivel superior, ha de establecer con claridad las condiciones y perfiles tanto de los docentes y estudiantes, que dé pauta para concretizar la interculturalidad no de manera mecánica, sino como una forma de ser, hacer, conocer y convivir retomando los retos educativos que plantea Jacques Delors (1994). Practicar educación intercultural implica no sólo generar aptitudes sino también actitudes; los dos elementos aptitud y actitud, son de gran trascendencia, porque el primero refleja el conocer-hacer y el segundo el saber ser y convivir. Así mismo, la educación intercultural de nivel superior debe formar y capacitar discentes especialistas no sólo para definir y explicar la realidad circundante, sino la de hacer operable los principios y paradigmas.

[1] Docente de tiempo completo de la licenciatura en Lengua y Cultura, Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Desarrollar educación intercultural de nivel superior, implica asumir nuestro actuar inspirado desde los siguientes dinamismos: la libertad, la consciencia del propio actuar, la creatividad, la criticidad, la afectividad, la solidaridad, la comunicación, el re-conocimiento y el respeto al otro que son elementos enriquecedores para las aptitudes y actitudes de los docentes y discentes para una competencia intercultural.

La educación intercultural es uno de los paradigmas pedagógicos frescos que se incluye en los diferentes centros educativos (básico y nivel superior) y con mayor profundidad en el pensar y sentir de un gran número de educadores que han aceptado con agrado la educación intercultural.

La perspectiva intercultural de la educación plantea el reto de educar desde una nueva forma de ser, pensar, hacer y convivir en el mundo, y según Jordán "la educación intercultural es la educación centrada en la diferencia y pluralidad cultural más que una educación para los culturalmente diferentes" (Jordán, 2001, citado por Francisco Ramírez Trapero).

La educación intercultural desde un campo multicultural busca "… proporcionar al alumnado las competencias sociales necesarias para sus relaciones con los demás, así como el enriquecimiento multicultural propiciado por intercambios en los que tiene oportunidades variadas de comunicación y cooperación, tan necesarias hoy en la convivencia diaria" (Morales, 2000, 9; citado por Francisco Ramírez Trapero).

Desde los retos planteados anteriormente, uno de las primeras tareas es la de reconceptualizar nuestros proyectos curriculares que sirva como medio para dialogar saberes y lograr aprendizajes significativos interculturales.

Algunos autores, atinadamente señalan: "se trata de hacer de la interculturalidad el eje que vertebre la acción educativa y no un añadido para días o temas puntuales, o el calificativo que acompaña a algunas actividades complementarias y extraescolares (Cascón y González, 1998; Morales, 2000, citado por Francisco Ramírez Trapero). Por tanto, es necesario que la pedagogía intercultural

se inserte en todos los aspectos curriculares (por qué y para qué enseñar-aprender, qué enseñar-aprender, cómo enseñar-aprender, cuándo enseñar-aprender, qué, cómo y cuándo evaluar).

Por ahora, interesa señalar y explicar algunos mecanismos que ayuden a fortalecer la operatividad de la educación intercultural haciendo referencia al ¿cómo enseñar-aprender? Para ello, pensemos en dos dimensiones: primero en las condiciones necesarias para la práctica de la interculturalidad y segundo, los perfiles que han de desarrollar tanto docentes y discentes para una competencia intercultural.

Sin duda, cuando hablamos de condiciones y perfiles para la educación, no podemos dejar pasar por alto las propuestas que Jacques Delors (1994), señalando la urgente y necesaria educación desde cuatro pilares: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos, como indicadores que guiarán la práctica pedagógica y más aún la inclusión del enfoque intercultural en los currículos educativos para la formación y capacitación de sujetos en el nivel superior.

Algunas de las condiciones favorables que podemos señalar para la construcción de una sociedad intercultural puede plantearse desde dos niveles: nivel personal y nivel público.

En el nivel personal es necesario repensar nuestro ser persona (alumno y docente) desde seis dinamismos fundamentales que propone Villegas (1996) como condiciones de nivel personal que darán paso a la dimensión global.

A continuación se presentan los seis dinamismos que plantea Villegas (1996)

1. Libertad. Desarrollar la consciencia de que no somos libres sino de que nos hacemos libres. La libertad se encuentra marcada por las decisiones y acciones del hombre en el mundo.
2. Consciencia del propio actuar. El hombre actúa, pero no sólo eso, sino que debe dar razón de su propio actuar.
3. Creatividad. La comunidad es una realidad que el hombre crea. Es una creación humana que se hace cultura.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

4. Criticidad. El desarrollo del hombre inteligente tiene su punto clave en la afirmación de juicios verdaderos, que se funden en la realidad comprendida intelectualmente en la realidad del sujeto.
5. Afectividad. Gevaert (2001) ha reconocido en su trabajo que el amor de los demás y a los demás es uno de los factores más determinantes para el desarrollo y el equilibrio de la persona. G. Madiner (s.f.) dice: "querer al otro como sujeto", esto implica afirmar al otro. Significa, además, la voluntad de promoción, que responde a la llamada del otro. Y la pregunta más importante en este dinamismo es: ¿de qué manera el hombre puede sentirse entusiasmado por la realidad de tal forma que provoque su acción ética?
6. Solidaridad. El dinamismo humano fundamental de la solidaridad tiene un campo prevalente de acción en la realización de la justicia, pues el hombre es esencialmente vinculatorio.

Otros hechos fundamentales para el ejercicio del proceso de enseñanza-aprendizaje de nivel superior desde el enfoque intercultural, son el re-conocimiento, la comunicación y el respeto.

El re-conocimiento implica volver a conocer al otro de igual a igual con sus diferencias y que esas diferencias no signifiquen un pretexto para generar situaciones desiguales.

La comunicación es uno de los puntos importantes para el re-conocimiento, ya que por medio de la palabra y el diálogo se pueden llegar a consensos y concuerdos para un pleno reconocimiento. Saber que la palabra y el diálogo son canales para atender, entender, juzgar y valorar al otro. Finalmente, otro de los valores importantes en este ambiente del re-conocimiento y la comunicación es el respeto. El respeto sugiere primero conocer las condiciones y características de otras personas para llegar a acuerdos sobre la forma de convivir, de tal modo que no se afecte la vida privada del otro.

El segundo nivel, se refiere a condiciones públicas que son importantes para la operatividad de la educación intercultural y que, sin duda, las instituciones de nivel superior son las primeras en ocuparse desde los currículos educativos, para atender las siguientes realidades:

1. Aceptar la diversidad cultural como una realidad.
2. Que nuestros sistemas políticos, económicos, culturales y sociales sean interculturales.
3. Aceptar que no solo a los centros educativos de nivel superior incumbe promover la interculturalidad sino también a otros sectores de la sociedad.
4. Que las diferencias multiculturales no sean un pretexto para generar mayor desigualdad.
5. La universidad debe mantener una comunicación y retroalimentación constante con la sociedad.
6. Desmentir estereotipos, racismo, sexismo y discriminación entre los grupos culturalmente diferentes.
7. La cooperación debe ser una realidad y necesidad entre las personas y comunidades.
8. Construir relaciones equitativas entre las personas en los ámbitos comunitario, regional, estatal, nacional y mundial.
9. Establecer normas de intercambio comercial más justas y equitativas entre naciones.

Los planteamientos anteriores no son los únicos, pueden plantearse otras necesidades globales, sociales, económicas, culturales y educativas para concretar la interculturalidad.

Por otra parte, otra de las dimensiones que nos ocupa en este trabajo y que es necesaria tanto en docentes y discentes, se refiere a los perfiles traducidos en (conocimientos, habilidades y actitudes) y que además, deben estar inspirados en los cuatro grandes retos educativos propuestos por Jacques Delors (1994: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos.

De la experiencia de trabajo con alumnos de séptimo semestre de la Licenciatura en Lengua y Cultura de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla nos hemos dado a la tarea de discutir, analizar y proponer algunos perfiles que un docente y dicente debe cubrir al ingresar en la UIEP. A continuación se presenta un cuadro que puntualiza los perfiles:

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Perfiles	Docentes	Discentes	Pilar
Conocimientos	1. Conocer el contexto regional en la cual realizará su práctica docente. 2. Conocimiento en lo que implica educar en y para la interculturalidad 3. Dominio teórico de la perspectiva intercultural. 4. Flexibilidad para adoptar nuevos enfoques educativos 5. Actualización constante en su perfil profesional. 6. Desarrollo de técnicas, estrategias y materiales didácticos para el Proceso de Enseñanza Aprendizaje. 7. Contar con experiencia profesional en el desarrollo comunitario.	1. Conocimiento de su localidad y globalidad. 2. Haber alcanzado un nivel de conocimiento en los primeros niveles educativos para poder seguir construyendo conocimiento 3. Conocer la diversidad cultural.	- Aprender a Conocer
Habilidades	1. Hablar una lengua originaria o dominio de una segunda lengua al del español. 2. Mediador (aceptación, comprensión empática y congruencia) en los conflictos promoviendo el dialogo para una sana convivencia intercultural. 3. Habilidad para adaptarse y socializarse en nuevos contextos. 4. Habilidad organizativa y trabajo colaborativo. 5. Habilidad para dinamizar, coordinar y organizar grupos en el aula y fuera de ella. 6. Competencia comunicativa 7. Diseño y manejo de técnicas y estrategias de trabajo.	1. Dispuesto a desarrollar competencias lingüísticas de otra lengua. 2. Habilidad para el trabajo en equipo de forma colaborativa. 3. Demostrar habilidades de liderazgo en su aprendizaje y proceso de enseñanza aprendizaje. 4. Habilidad para analizar, criticar y plantear propuestas en sus argumentos. 5. Desarrollo de habilidades en lectoescritura. 6. Desarrollo del pensamiento crítico y creativo.	Aprender a Hacer

Perfiles	Docentes	Discentes	Pilar
Actitudes	1. Comprometido con la educación y el enfoque intercultural. 2. Consciencia de las problemáticas sociales, económicas, culturales, políticas y medio ambientales. 3. Capacidad empática para ponerse en el lugar de los demás. 4. Capacidad para adoptar y adaptarse a nuevos paradigmas de trabajo. 5. Respeto y tolerancia a otras lenguas y variantes lingüísticas. 6. Perfil valoral. 7. Con ética profesional (mecanismos y criterios de evaluación). 8. Autoevaluación constante de su propia práctica educativa. 9. No mezclar fines políticos ni religiosos en su práctica docente.	1. Alcanzar de manera constante la pregunta de su propio actuar para ir siendo mas persona 2. Comprometido con las cusas de justicia, equidad y desarrollo de su localidad. 3. Interés, por revalorar, preservar y promover las prácticas culturales de su localidad y globalidad. 4. Tolerancia y respeto a otras culturas. 5. Respeto a otras lenguas y variantes lingüísticas. 6. Compromiso y Responsabilidad en las actividades académicas. 7. Responsable activo en la construcción de su aprendizaje. 8. Capacidad empática con otros discentes.	Aprender a Ser Aprender a Convivir

Fuente: Alfonso Hernández Olvera, Curso Pedagogía para la educación intercultural, Puebla, semestre enero-julio de 2009, UIEP.

Cabe aclarar que los perfiles señalados son producto de la reflexión en clase con alumnos que están entrando con entusiasmo en la comprensión y operación del enfoque intercultural de la educación.

El trabajo se sustenta en el sentido de que algunos teóricos del enfoque intercultural, también advierten de los perfiles y el desarrollo de una competencia intercultural entre los que destacan:

Aneas Álvarez (s.f:2) plantea la necesidad de desarrollar una competencia intercultural en dos ámbitos:

a. La competencia profesional, desde la cualificación profesional: disposición y ejercicio, por parte de la persona, de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan

el desarrollo de su tarea o función, sea la que fuere su cualificación de origen, le permitirán relacionarse y superar los posibles retos y dificultades que puedan surgir debido a las interacciones culturales.

b. Bases psicosociales de las relaciones interculturales: la cultura como influencia de la identidad de la persona, en el ejercicio de su rol social y el modo de relacionarse. Cuando las personas de diversas culturas entran en contacto, se activan una serie de procesos psicológicos y sociales que determinan la naturaleza y resultado de las mismas.

Desde la posición anterior, se nos sugiere (docentes y discentes) la necesidad de desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes y además la de evaluar nuestras conductas y la conducta de los demás para construir mejores relaciones interculturales en los centros educativos y otros contextos sociales.

La misma autora señala algunos efectos que puede generar la competencia intercultural, entre los que especifica:

1. Adaptación social. Adaptación de las personas en contextos culturales no propios.
2. Integración cultural. Contar con competencia cultural para mantener un equilibrio entre el mantenimiento de la propia identidad y el desempeño funcional en otros grupos culturales.
3. Incremento de la idoneidad personal. La influencia que el dominio cognitivo, conductual y actitudinal, en cuanto a la comunicación y la relación con la otra cultura, tiene una influencia capital en el nivel de competencia de la persona y el consiguiente sentimiento de idoneidad.
4. La salud psicológica. Se refiere a la integración armónica e interna de los diversos componentes cognitivos, afectivos y conductuales tanto propios como del nuevo entorno.

Por otra parte, Enrique Ipiña Melgar (1997) señala también como las mejores condiciones de un educador intercultural tres actitudes y aptitudes esenciales:

1. Primera actitud. Su compromiso con las causas de su pueblo en la defensa de su dignidad: derecho a la identidad cultural, al territorio, a la gestión de sus recursos con autonomía y sin desmedro de sus valores, costumbres e instituciones.
2. Segunda actitud. La tolerancia activa y la estimación de lo diferente. Ser un apóstol de la comprensión del intercambio y de la paz, de guías para el desarrollo de las mentes nuevas y de los nuevos corazones de los niños y de los jóvenes, quienes tienen derecho a un mundo despojado de la discriminación y el odio que conocieron nuestros mayores y tal vez nosotros también.
3. Tercera actitud. La apertura al mundo. El docente intercultural deberá ser un hombre abierto al progreso y a las innovaciones.
4. Primera aptitud. Competencia profesional con capacitación constante.
5. Segunda aptitud. La capacidad de investigación y mejoramiento a partir de la experiencia reflexionada.
6. Tercera aptitud. El dominio de la lengua materna de sus educandos y de la segunda lengua, que es la lengua común a todos los ciudadanos.

Tanto las competencias interculturales y las actitudes y aptitudes vienen a constituirse como las mejores herramientas de un educador y ¿por qué no decirlo?, de los discentes también, porque finalmente ellos serán los actores principales que construirán nuevos proyectos curriculares desde el enfoque intercultural.

Conclusiones

En resumen, se puede decir que tanto las condiciones y perfiles de los docentes y discentes se complementan, ya que si no existen las primeras no puede implementarse una interculturalidad plena, por muy competentes que sean los docentes y discentes. Es necesario trabajar como primera condición los diferentes dinamismos fundamentales de manera muy personal, ya que son la base para poder ir cambiando la dimensión global que hace referencia a cambios de manera colectiva y desde los principios de acuerdo y concuerdo.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Por otra parte, los perfiles señalados son claves para pasar de lo soñado a la etapa de la realidad. Los perfiles permitirán aterrizar y concretar las intenciones de la educación intercultural en el nivel superior.

Desde mi praxis docente he caído en la cuenta de que mis alumnos son verdaderamente detonadores de una gran variedad de saberes culturales y con esos saberes culturales termino siendo el enseñado. Para concluir la reflexión en las condiciones y perfiles, sugiero que encaucemos nuestro actuar en los diferentes centros educativos desde el principio que ha planteado Freire (1980) "nadie educa a nadie, y tampoco nadie se educa solo; los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo".

Fuentes consultadas

Aneas Álvarez, María Asunción, *Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía*, España, Universidad de Barcelona, s.a., Disponible en: www.rieoei.org/deloslectores/920Aneas.PDF Consultada el 15/04/2009.

Delors, Jacques, "Los cuatro pilares de la educación", en *La educación encierra un tesoro*, El Correo de la UNESCO, s.l., s.f., Disponible en: www.uv.mx/.../Delors%20Jacques,%20Los%20cuatro%20pilares.doc Consultada el 28/09/2009.

Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI Editores, 1980.

Gevaert, Joseph, *El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica*, 12a. ed., Salamanca, España, Edición Sígueme, 2001.

Hernández Olvera, Alfonso, Curso Pedagogía para la educación intercultural, Puebla, semestre enero-julio de 2009, UIEP.

Ipiña Melgar, Enrique, "Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe", en *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 13, EBI (1997). Disponible en http://www.rieoei.org/oeivirt/rie13a04.htm. Consultada el 03/03/2009.

Ramírez Trapero, Francisco, *Educación intercultural: una respuesta a las sociedades multiculturales del siglo XXI*, s.l., 2006. Dis-

ponible en: http://www.webislam.com/?idt=3879. Consultada el 11/03/2009.
Villegas, Patricia, *El hombre. Dinamismos fundamentales*, México, Universidad Iberoamericana, 1996.

El rol del maestro en la educación intercultural: una aproximación a una formación académica deseable

Francisco Antonio Romero Leyva[1]

Resumen

En los últimos años se discute en espacios académicos los modelos educativos para la atención a la diversidad, a las minorías étnicas, en México se ha buscado preparar al personal docente, que atiende a nivel básico bajo condiciones muy especiales: ser indígena, hablar su lengua materna, conocimiento de las tradiciones, etc. Pero a partir del surgimiento de la educación superior a nivel universitario, no existe un precedente que sustente las características del docente.

El presente ensayo pretende hacer una revisión histórica del proceso de formación del docente desde la perspectiva intercultural, proponer a partir de la experiencia adquirida las condicionantes mínimas que deba poseer para aspirar a ser profesor en este modelo, es la intención.

Palabras clave: educación intercultural, formación docente.

Introducción

A partir de la primera década del presente milenio mucho se habla de diversidad cultural, de minorías étnicas, de grupos vulnerables, etc.

[1] Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), México.

Discusiones que se orientan especialmente en las formas en las cuales se debe educar a esa diversidad cultural existente, partiendo del reconocimiento de la existencia de diversos grupos étnicos en un mismo contexto, pero observados desde la perspectiva de la interculturalidad.

Para efectos del presente ensayo se entiende por interculturalidad: al reconocimiento de la existencia de distintos grupos étnicos en un mismo contexto, donde la convivencia social se expresa de manera natural. La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe señala que:

> […] la interculturalidad propugna por un proceso de conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio de la diversidad cultural, étnica y lingüística que caracteriza a México y que se manifiesta en las distintas formas culturales presentes en el país. Este proceso es un ejercicio epistemológico y ético, pues alude al contacto cultural como el encuentro de la diferencia básica existencial de la que somos parte […] (CGEIB, 2007).

La atención a la diversidad cultural en la educación en México se dio en primer lugar en la educación básica, donde se buscó atender a la población indígena con problemas de acceso a la educación, en un primer momento en niveles básicos y después en el profesional, es precisamente en este último donde ahora nos ocupa revisar, analizar y proponer el perfil que debe poseer el responsable de impartir conocimientos a estudiantes provenientes de los diversos grupos étnicos del país.

El perfil del docente

Discutir el proceso de formación del profesores nos lleva a separar esta función en dos apartados fundamentalmente, primero: al profesor de educación primaria, que se forma en escuelas normales y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), segundo: al profesor que imparte clases en niveles superiores, en este caso en las universidades. Aquí es necesario señalar que para efectos del presente ensayo se refiere a los profesores de las universidades interculturales.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Las particularidades que en específico debe poseer el docente que trabaja en la educación es intercultural tiene diversas variantes, para Leiva y Merino (2007):

> […] es indispensable contar con un profesorado cualificado, que sea capaz de concretar en la práctica educativa cotidiana aquellos principios pedagógicos fundamentales que deben regir una educación que atienda a la diversidad cultural. Es por ello que se hace preciso que el docente posea la competencia pedagógica necesaria, y muestre unas actitudes positivas que favorezcan la integración del alumnado culturalmente minoritario, entendiendo que la educación intercultural debe alcanzar por igual a todos los alumnos […]

En este sentido Jordán (1988) expone que:

> […] lo que se necesita son profesores con un conjunto de competencias específicas para enseñar a estudiantes minoritarios, pues, aunque éstos se perciban actualmente como especiales, posiblemente lleguen a ser al menos en algunos lugares hasta mayoritarios en el alumnado de la escuela pública. Pues bien, podemos decir que en nuestro contexto ya sucede esta circunstancia, ya que hoy por hoy tenemos centros educativos en los que la cultura mayoritaria está representada por alumnos de etnia gitana o por alumnos inmigrantes, de manera que los alumnos 'autóctonos' representan una minoría dentro de dichos centros.

El docente debe ser consciente de esta realidad y estar preparado para afrontarla Muñoz Sedano (1997). Para Giner y otros (2006), desde el marco de la Educación Intercultural se reconoce la complejidad de la multiculturalidad y se intenta dar una respuesta a ésta, desde los principios de igualdad en la diversidad y de justicia social. Los miembros de la comunidad educativa asumen el compromiso de trabajar por una educación cívica, intercultural, que favorece la integración.

Silvia Schmelkes (2001) plantea al menos seis aspectos fundamentales que todo docente debe poseer, los cuales podemos sintetizarlos de la siguiente manera:

1. Comprender la cultura como elemento definitorio de los grupos humanos.
2. Reconocer que los alumnos traen consigo conocimientos, saberes, experiencias y valores, expresiones de su cultura que deben ser reconocidos y aprovechados en el aula para asumirlos como puntos de partida de aprendizajes posteriores que enriquezcan a los demás.
3. Desarrollar una pedagogía para la formación ética.
4. Reconocer el racismo encubierto para convertirlo en objeto de reflexión y análisis grupal.
5. Lograr una convivencia respetuosa en la escuela y en el aula.
6. Trabajar en equipo y tomar decisiones participativas en que se escuche y respete la voz de la minoría y exista libertad de expresión.

Hasta aquí hemos abordado las ideas más concretas de visualizar al docente que labora en una institución intercultural, sin duda alguna existen muchas más que tienen la misma idea, digamos que en teoría lo anterior es el ideal, el perfil deseado del maestro, revisemos ahora algunas experiencias en la práctica, en un espacio determinado, el caso de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM).

Algunas experiencias

Atender a la diversidad en el ámbito de la educación es una práctica muy difícil, las instituciones en su afán por prestar atención a las cuestiones más elementales de las minorías étnicas, se plantean programas, modelos, servicios, etc., que en ocasiones no pasan de ser más que buenas intenciones, vayamos por partes, en el caso de la UAIM, se atiende a 33 grupos étnicos de las distintas regiones del país, esto habla de la importancia que tiene el perfil académico del profesorado.

Es una realidad que el personal académico carece de la formación adecuada para atender a la diversidad, y no es su responsabilidad, más bien debemos apuntar que hasta antes de la creación de estas universidades no existían instituciones formadoras para la atención a la diversidad, entonces las necesidades hacen que en ocasiones

se cuente con docentes que en su formación nunca se habló de diversidad, según Leiva y Merino (2007):

> […] el docente se encuentra ante nuevas situaciones educativas a las que tiene que dar respuestas, en muchas ocasiones, sin tener una adecuada formación para ello. Los centros educativos caracterizados por la multiculturalidad de su alumnado son, en un porcentaje altamente significativo, centros ubicados en zonas de clases socialmente deprimidas, lo cual hace que la problemática a la que se tienen que enfrentar los profesores se vea reforzada.

Los docentes improvisan y hacen su mayor esfuerzo para adaptarse a distintas formas de pensar, de observar su realidad, entre otras razones más.

El choque emocional que se suscita cuando se enfrenta esa realidad es en ocasiones frustrante, es sencillo de explicar: todos los docentes fueron formados bajo el esquema de una educación occidentalizada, donde las cosmovisiones locales no son tomadas en cuenta, entonces cuando tratan con jóvenes que tienen una forma de ver las cosas, desde la perspectiva de su grupo étnico, en las que el español es su segunda lengua, entonces es difícil establecer una comunicación de iguales, sin embargo, la disponibilidad del profesorado a capacitarse ha ayudado en parte al buen funcionamiento de la institución, se han brindado cursos de educación indígena, diplomados, asistencia a conferencias, acceso a otras experiencias adquiridas a través de la lectura, y algunos se encuentran realizando estudios de posgrado relacionados con la educación intercultural.

El crecimiento de la matrícula trae consigo la necesidad de contratación de más profesores, esto obliga a que la capacitación debiera ser permanente; sin embargo, no lo es, aquí debemos apuntar que los financiamientos son bajos y en ocasiones no permiten que se dé una capacitación deseable.

Como maestro con 10 años de experiencia, los encuentros con culturas distintas en ocasiones causa sorpresa, nos comentaba Elisa, estudiante tepehuana de los Altos de Durango "la convivencia en el albergue es como todo, sí he sentido los cambios, por decirlo de

alguna manera, en mi tierra Charco del chivo yo me bañaba una vez a la semana, y aquí les platique y me dijeron que era cochina, pero es que allá hace mucho frío". Hay otros casos, como el de Mariano, estudiante cho'ol, brillante, pero con serios problemas para explicar los conocimientos en el español, quien señaló "me siento mal porque no puedo decir las cosas, y los maestros me regresan porque no puedo decirles las cosas como ellos quieren".

Podría escribir un libro con las experiencias obtenidas, pero hoy sólo menciono las más importantes, hay un caso que es realmente digno de comentarse, se trata de Enriqueta, joven estudiante del estado de Chiapas, chamula, gran poeta que ha trascendido las fronteras del país, ha visitado España, Australia y Canadá, en encuentros entre poetas, ella comenta "si me hubieran contado que a través de la UAIM iba a consolidar mis sueños, jamás lo hubiera creído, hoy tengo dos opciones de futuro una como profesionista y la otra como poeta".

Para reflexionar

Sin duda alguna, los profesores tenemos experiencias buenas y algunas no muy gratas, igual sucede con los estudiantes, lo comentaba al principio, educar en y para la diversidad es una tarea muy difícil, los maestros nos formamos bajo ideas hegemónicas donde la diversidad se observa en ámbitos igualitarios, entonces cuando debemos compartir conocimientos con los estudiantes lo hacemos de igual manera en la que se nos educó, totalmente alejados de los contextos sociales de los demás. He tenido la oportunidad de participar en infinidad de ocasiones en las llamadas mesas de acreditación con mis demás compañeros, y en algunos de los casos no se respeta la manera de expresarse de los estudiantes, parece ser que buscan homogeneizar el conocimiento, como si todos tuviéramos una misma manera de observar y entender el mundo.

Entender la diversidad no es fácil, confundirla es caer en un peligroso relativismo cultural que propone el liberalismo igualitario. La educación se enmarca en un sistema de occidentalización (Raúl Fornet, 2004), es algo en lo que tanto instituciones como profeso-

res deben tener presente, asumirlo sería caer en el relativismo, dice Fornet que lo que dificulta la comunicación no son los contextos, es la interpretación, y propone el intercambio de procesos prácticos para una mejor comunicación.

Considero que para alcanzar la "vida buena" (Díaz Polanco, 2007), se tiene que partir del reconocimiento de los contextos culturales, del respeto por la diversidad cultural, los profesores debemos asumir la responsabilidad del respeto de los otros, respetar las distintas expresiones de los estudiantes, formas de pensar, actuar, hablar, comprender, observar, etcétera.

Retomo las ideas de Muñoz Sedano (2000), cuando señala que "el papel de los enseñantes es esencial, la situación multicultural exige un conocimiento… de las realidades con las que se enfrentan al tener que convivir con personas de otro medio cultural… no basta la buena voluntad, es menester que los profesores se preparen para recibir y comprender a sus alumnos", en un ambiente de cordialidad, comprensión y respeto, conscientes de que no somos dueños de la verdad absoluta, existen muchas formas de concebir el mundo (cosmovisión), entender que estamos frente a individuos cuya cultura se ha visto envuelta en un proceso de desintegración, y que lucha por su trascendencia.

Por su parte las instituciones deben partir de esa idea, crear los programas educativos en estrecha relación con los entornos sociales, apegados a las necesidades de las comunidades indígenas, se trata de otorgar a los estudiantes las herramientas necesarias para enfrentarse a las ideas occidentales, pero sin olvidar sus orígenes, deben crear los espacios necesarios para la sana convivencia social de los grupos, brindar permanente capacitación a su profesorado en relación con los estudiantes a los que tiene que atender, el ideal sería que el profesorado cumpliera al menos con uno de las siguientes características: Pertenecer a la etnia, conocer y practicar su cultura, hablar la lengua materna, tener estudios relacionados con el magisterio (formación pedagógica), tener conocimientos en materia de organización comunitaria, arraigo en la comunidad, disponibilidad de capacitación y actualización permanente. Es difícil pero algo se tiene que hacer.

Fuentes consultadas

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Secretaría de Educación Pública, *El enfoque intercultural en educación, orientaciones para maestros de primaria*, México, 2006.

Díaz Polanco, Héctor, *Elogio de la diversidad, globalización, multiculturalismo y etnofagia*, México, Siglo XXI Editores-El Colegio de Sinaloa, 2007.

Fornet-Betancourt, Raúl, *Reflexiones sobre el concepto de interculturalidad*, s.l., Asociación Alemana para la Educación de Adultos Ayuda en Acción, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2004.

Giner M., Elena, Teresa G. Sancho, Marta López C., Francisco Royo M., *La convivencia en los centros educativos*, España, Departamento de Educación, Cultura y Deporte-ADCARA, 2006.

Jordán, J. A., *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*, Barcelona, Paidós, 1998.

Leiva Olivencia, J. J. y D. Merino Mata, "La función docente en contextos de diversidad cultural", en *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 41/2, (Málaga, España, 10 de enero de 2007) [Universidad de Málaga].

Muñoz Sedano, Antonio, *Educación intercultural. Teoría y práctica*, Madrid, Escuela Española, 1997.

——, *La formación de profesores en educación intercultural, educación y futuro*, España, Digital, 2000.

Schmelkes, Sylvia, Educación intercultural, ponencia presentada en la inauguración del diplomado en Cultura y Derecho Indígena, organizado por AMNU-CIESAS, México, 2001.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

La tutoría a estudiantes indígenas. Oportunidad de conocer al Otro

Silvia Elena Mota Macías
Diego Huízar Ruvalcaba
José Alberto Becerra Santiago[1]

Marco general

La presente ponencia constituye una exposición respecto a la situación académica y administrativa de los alumnos indígenas de esta dependencia universitaria en torno a su integración y desempeño, así como propuestas para sus posibles soluciones. Su desarrollo ha sido realizado por quien suscribe a la luz de la experiencia como docente y tutor durante cinco años, al integrarse a un programa auspiciado por la Fundación Ford en vinculación con la ANUIES y la Universidad de Guadalajara, por lo que deben considerarse entonces como elementos de reflexión con la finalidad de coadyuvar en la promoción de una mejor universidad para los estudiantes de comunidades indígenas.

Los jóvenes indígenas enfrentan las mismas barreras a los servicios de educación que otros jóvenes; sin embargo, ellos encuentran obstáculos adicionales debido a sus raíces. Muchos enfrentan discriminación social e institucional y pueden rehusarse a utilizar los servicios de educación disponibles. Los indígenas usualmente habitan en lugares menos accesibles, como las regiones montañosas.

[1] Responsable del Bachillerato Intercultural. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Secretaría de Educación Pública, México.

Si son pobres y viven en áreas rurales, el acceso a los sistemas de educación puede ser limitado. Si viven en áreas urbanas, pueden enfrentar problemas de aculturación y de discriminación. Muchos jóvenes indígenas, hablan sólo su idioma nativo y encuentran dificultades de desarrollo en la cultura predominante. Éstas y otras condiciones en conjunto, hacen de los jóvenes indígenas un grupo con grandes necesidades insatisfechas en cuanto a los servicios educativos.

Comparados con los jóvenes que no son indígenas, los jóvenes de familias indígenas son más propensos a tener algunos de los siguientes problemas:

Situación marginal, política y legal. Esta marginación ha contribuido al racismo y a la discriminación experimentada por estos jóvenes, y exacerba su pobreza y la carencia de acceso a los servicios. Los bajos niveles de escolaridad e instrucción agravan este problema.

Menor acceso a las oportunidades económicas y empleos. Debido a que los jóvenes indígenas reciben menos educación, comienzan sus actividades económicas a muy temprana edad. Sin embargo, muchos trabajan en la agricultura y en actividades mal remuneradas del sector informal. A veces estas circunstancias los conducen y los hacen más vulnerables a la prostitución, alcoholismo y a otras formas de abuso de sustancias.

El Centro Universitario del Norte se ubica en la denominada región norte del estado de Jalisco.

La población total de la región es de 76 002 habitantes, de los cuales 15 570 son indígenas de la etnia wixárika (huichol). El total de la población de la región corresponde a 1.2% de la población total del estado de Jalisco.

Los municipios de Mezquitic, Colotlán y Huejuquilla el Alto concentran 54.4% de la población regional. En esta zona se asienta 40% de la población indígena total del estado, siendo Mezquitic y Bolaños donde vive la mayoría de los indígenas. (INEGI, 2005).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Propósitos

A cinco años de iniciar los trabajos en el Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAAEI), en el Centro Universitario del Norte, con la finalidad de mejorar su desempeño académico, disminuir los índices de rezago, reprobación bajo aprovechamiento y deserción. Proporcionar además una atención personalizada a los estudiantes de este nivel, a fin de lograr que cumplan los objetivos de su formación en tiempo y forma, además de ofrecerles una apropiada orientación para lograr su plena adaptación al ambiente escolar y, así, poder aprovechar y consolidar sus habilidades de estudio y de trabajo escolar.

Surgen a la luz de esta breve experiencia algunas reflexiones, en torno al desarrollo de los estudiantes indígenas, con una forma de pensar diferente a la nuestra, partiendo desde el idioma, la integración a la cultura occidental, la discriminación de la que son objeto, incluso entre ellos mismos y por parte de los programas formativos académicos excluyentes en nivel superior y de posgrado, la poca o nula experiencia en la gestión de trámites académicos y administrativos que por su desconocimiento genera abandono o repetición de grado, dichas situaciones han sido observadas por medio de la experiencia.

Desarrollo

Al inicio del programa se nos cuestionó por qué participar como tutores del programa, la pregunta causó desconcierto, hasta ese momento se reflexionó en la posibilidad de que existieran estudiantes con necesidades de un programa de esta naturaleza que relacionara las múltiples dificultades que pueden tener para desarrollarse de manera adecuada en sus procesos de integración a nuestra cultura.

Integrar a los estudiantes fue un verdadero reto. Por principio son muy incrédulos, como una forma de resistencia a tanta exclusión, es bien conocido que algunos de ellos prefieren negar su condición a reserva de verse discriminados por sus compañeros o maestros. Por ser un centro universitario de reciente creación con una modalidad

semipresencial basada en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el contacto con los estudiantes se hacía más difícil. Poco a poco fue tomando forma el proceso gracias a la capacitación y podemos decir hoy que todos los estudiantes indígenas del Centro Universitario del Norte participan en el programa, además que se ha registrado un incremento importante en la matrícula.

Por principio se lleva a cabo una entrevista con cada uno de ellos, con la finalidad de realizar un diagnóstico a la posible problemática y análisis de las condiciones vivenciales, encontrando en su mayoría lo económico, espacios para vivir y la integración. Desafortunadamente en lo relativo a la cuestión económica la única forma de solucionar medianamente el problema es alcanzar una beca y para concursar es necesario un promedio superior a 80.

Los estudiantes que ingresan al Centro Universitario del Norte, deben desarrollar ciertas habilidades específicas, ya que por el modelo académico institucional que se oferta, aparte de los procesos de integración normales e inherentes a todo estudiante y la asimilación de la salida de sus hogares para integrarse a la etapa de estudios superiores, deben conocer en cierta medida el uso y manejo de la computadora en su nivel más básico, deben tener una buena comprensión lectora, ya que muchas de las actividades se basan en diseño instruccional de los cursos.

Lo anterior es muy perceptible en el modelo académico que se oferta en la institución, donde las unidades de aprendizaje realizan el abordaje de contenidos mediante una instrucción, que indica las actividades que debe desarrollar el estudiante, si al integrarse a un grupo desconocido para ellos con rasgos discriminatorios no sólo es difícil para los estudiantes sino también para algunos maestros. La dificultad se incrementa cuando tienen que interpretar las actividades por realizar, aunado a esto también sufren cierto rechazo por miembros de su comunidad al regresar en periodos de vacaciones quienes les recriminan el hecho de transformar sus costumbres.

Es así como los estudiantes se encuentran en desventaja social y educativa, lo que incrementa las posibilidades de rezago y deser-

ción, esta problemática, por lo general, es ignorada por el personal académico y el administrativo, que exige que el desempeño académico y de realización de trámites se lleve a cabo de la misma manera que los demás.

Según Gimeno (2001:24) "El sistema escolar debe responder no sólo a la tradición cultural de su contexto, sino también a las variables culturales de las diversas comunidades que están presentes en la sociedad en general, y que deben ser incluidas como contenidos alternativos en el currículum". De acuerdo con lo anterior en la institución se debe considerar, la presencia de otras culturas y, por tanto, de otras lenguas en un mismo nivel de importancia. Si se habla un segundo idioma como el inglés, ¿por qué no considerar la enseñanza cotidiana de una lengua indígena o bien el conocimiento de todas sus festividades y costumbres en el contexto escolar regional en todos los niveles, que permita entenderlos como iguales?

En el marco de las funciones universitarias, plasmadas en la visión del Centro Universitario del Norte, se explica sobre la calidad educativa al ofrecer programas académicos con equidad, respetando la pluralidad del pensamiento y la democracia, entendida ésta como un camino para dialogar sin imposiciones, cuando lo que observamos es una cultura mayoritaria dominante no neutral que asimila poco a poco, en este caso a las etnias o estudiantes indígenas, quienes deben integrar dos formas de vida tomando una postura multicultural combinando la diversidad e igualdad, algo muy difícil de asumir, por la institución, en todas sus dimensiones, y estructuras académico-administrativas. Se deben generar condiciones que les permitan una mejor integración en sus trayectorias académicas y valorar las múltiples dificultades que pueden tener para desarrollarse de manera adecuada en sus procesos de integración a las actividades por desarrollar como estudiantes que se insertan en otra cultura.

En la actualidad los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad permean el discurso en las instituciones de educación superior, se han generado políticas internas especialmente en aquellas que plantean que el origen de sus estudiantes debe ser diverso y multicultural, pero también, algo no declarado en forma explícita pero

real y actuante, un proceso académico y docente que tiende a la homogeneización del estudiantado, a lograr un resultado final en el cual ese carácter diverso multicultural e intercultural haya desaparecido.

Cuando se produce su ingreso a un centro universitario, los indígenas encuentran que éste no respeta realmente la diversidad cultural. Ninguno de los programas académicos, los contenidos de los cursos, las metodologías de los mismos, la lógica con la que funcionan o los sistemas de evaluación ha sufrido modificación alguna que implique que se ha tenido en cuenta la presencia de los estudiantes indígenas.

Una vez en la universidad, si poseen una cosmovisión y una cultura propias, vivas, las ven violentadas por el desarrollo de las actividades académicas. Esto ocurre incluso en antropología, en donde se supone que debería darse algo diferente. El contenido de cada curso, la metodología correspondiente, los sistemas de trabajo académico y de evaluación hacen caso omiso de esta situación, de las particularidades lingüísticas, culturales, etc., de tales estudiantes. Ni siquiera sus lenguas propias son reconocidas como la segunda lengua, a más del castellano, que exigen los planes de estudio.

En relación con el ingreso se entiende que la universidad pueda fijar algunos requisitos mínimos y participar en la selección definitiva de los aspirantes. Pero ésta no debería hacerse mediante el examen de admisión, al menos si se trata del mismo examen general que ahora se aplica. Entrevistas individuales y otro tipo de evaluaciones podrían cumplir mejor su tarea en este sentido.

Los programas curriculares, los profesores y los estudiantes de aquellas áreas en donde haya estudiantes indígenas, deben tener en cuenta los conocimientos, metodologías, de las sociedades indígenas a las cuales pertenezcan aquellos y darles cabida de una manera creativa en los cursos y demás actividades académicas, dándoles derecho y reconocimiento, todo ello orientado a una convivencia enriquecedora que haga que la diversidad étnica y cultural sea una realidad que se tenga en cuenta y no sólo una declaración de principios constitucionales, no algo a lo cual sólo los estudiantes

indígenas tengan derecho, sino también los demás estudiantes y esferas de la universidad.

Al aceptar indígenas como estudiantes, la universidad debe asumir otro tipo de compromisos y, sobre todo, el de encontrar junto con las comunidades respectivas las formas de reintegrarlos a ellas al finalizar su paso por la academia.

Conclusiones

El establecimiento del Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas, ha facilitado la clarificación del trabajo del tutor permitiendo que éste realice una tarea de seguimiento y atención con sus estudiantes. El proceso de capacitación que se ha llevado a cabo, ha promovido la toma de conciencia acerca de la importancia de nuestra participación, y de las funciones que deben realizar.

Desde esta perspectiva, el tutor surge como un apoyo fundamental para promover que cada estudiante, con sus características, habilidades y dificultades personales, encuentre en la institución las oportunidades necesarias para lograr el desarrollo pleno de sus potencialidades. Nuestro modelo académico propicia que el diseño de atención tutorial tenga características distintas al ser una modalidad no convencional, la interacción se lleva a cabo con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, principalmente el correo electrónico.

El tutor debe preocuparse por conocer las características físicas, pedagógicas, sociales de los alumnos bajo su tutela. Es importante identificar las fortalezas y debilidades, a fin de ir orientando efectivamente su desarrollo integral.

La actividad como tutor se ha visto fortalecida por los cursos de capacitación y los conocimientos adquiridos sobre la cultura de los estudiantes indígenas. Por lo que se trabajará ahora con mejores estrategias para favorecer sus trayectorias académicas. Es importante conocer y comprender su entorno para trabajar de una manera objetiva en los problemas que tienen los estudiantes y en las relaciones que se establecen en sus procesos de integración con

el fin de reforzar su identidad y cultura mediante el reconocimiento de la misma.

Debe reconocerse que el fracaso escolar al que se enfrentan algunas minorías étnicas, y los propios estudiantes indígenas, no siempre se debe a razones inherentes al propio alumno, sino muchas veces al choque sociocultural al que se enfrenta, y para lo cual generalmente no se toman las medidas necesarias y pertinentes en la institución. Es necesario considerar a todos en el mismo nivel, que se entienda la interculturalidad como la relación entre iguales.

Hoy la problemática de los estudiantes indígenas es visible en nuestra universidad, el tema de la interculturalidad permea el discurso y se refleja en los documentos oficiales de la institución, se observan cambios en las dinámicas institucionales de los centros universitarios con población indígena y se empiezan a destinar recursos del presupuesto ordinario a estas tareas.

El Centro Universitario del Norte debe promover el desarrollo de una cultura intercultural de los estudiantes que garantice la igualdad de oportunidades en el acceso (convenio de ingreso), aplicación y desarrollo de sus estudios (página web), permitiéndoles convertirse en promotores del desarrollo social, económico y cultural de sus pueblos.

La diversidad étnica y cultural es una característica de nuestro país y debe beneficiarnos a todos; la universidad debería ser abanderada en hacer que ello sea así.

Fuentes consultadas

Gimeno Sacristán, José, *Educar y convivir en la cultura global*, Madrid, España, Morata, 2001.

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, *XII Censo General de Población y Vivienda*, México, INEGI, 2005.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Estrategias pedagógicas para la diversidad cultural

Hermelinda Schulz Pérez[1]

Marco general acerca de la experiencia del Bachillerato Intercultural

A partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública, en 1921, se planteó la perspectiva de una identidad y una lengua nacional, ante la diversidad cultural existente en nuestro país. La atención educativa dirigida a esa diversidad cultural, tuvo una mirada *homogeneizante* de la realidad. Se buscó la incorporación y la integración de la población.

Esta situación provocó que las culturas originarias se ocultaran y sus portadores se interesaran, únicamente, en apropiarse de la cultura *occidental* dejando de lado la propia y, en consecuencia abandonar, entre otros aspectos, el uso público de la lengua.

En el ámbito escolar y en el aula, se permitía el uso de la lengua originaria mientras se incorporaba el uso del español, los aportes de las diferentes culturas originarias se menospreciaban en busca de la *verdad* y el *saber auténtico*.

Durante décadas, estas prácticas educativas fueron dando fruto has-

[1] Responsable del Bachillerato Intercultural. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Secretaría de Educación Pública (CGEIB-SEP), México.

ta convertir a la nación mexicana en un espacio donde no había lugar reconocido para las culturas de los integrantes de los pueblos originarios, a quienes se les consideraba ignorantes al portar su cultura.

Es en los últimos treinta años, cuando se promueve la búsqueda de nuevas formas de atención educativa para la diversidad cultural, con pertinencia y calidad. Estas nuevas formas tienen su respaldo en acuerdos internacionales, legislación internacional y nacional, así como la definición de la política educativa expresada, primeramente, en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 y en la actual administración, en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012.

En este contexto se ubican las acciones de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB)[2] en México.

Para la educación media superior, la CGEIB impulsó en 2005 el Bachillerato Intercultural (BI), propuesta innovadora para este nivel educativo, de cuya experiencia se derivan algunas consideraciones que se presentan en este trabajo, teniendo como referencia la evaluación realizada después del egreso de la primera generación en 2008.

Resultado de un proceso de sistematización y análisis de la experiencia desarrollada a partir de un trabajo colaborativo entre diferentes sujetos que intervinieron en la elaboración del modelo educativo, la puesta en marcha en los estados de Chiapas y Tabasco, la elaboración de los materiales de apoyo a su operación, la revisión curricular y el seguimiento de los egresados, entre otros aspectos, se identifican algunas aportaciones a la educación media superior en México, en cuanto a la formulación de estrategias pedagógicas para la diversidad cultural.

Estrategias pedagógicas para la diversidad cultural

La definición de estrategias pedagógicas para la diversidad cultural se apoya en el paradigma educativo centrado en el aprendizaje,

[2] Acuerdo por el que se establece la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, publicado en el *Diario Oficial de la Federación,* Primera Sección, lunes 22 de enero de 2001, Secretaría de Gobernación, México, D. F., p. 58.

considera la perspectiva constructivista, la problematización y la contextualización, así como la práctica de la metacognición. Además se ubica en el enfoque intercultural, que considera la diversidad cultural como una riqueza que propicia aprendizajes y, lo que actualmente, en algunos ámbitos, se denomina sinergia.

Para la construcción de estrategias, se requiere, en un primer momento, la preparación del escenario mediante la indagación sobre la presencia cultural diversa en la institución educativa y en su contexto cercano, a partir de los sujetos portadores de culturas y su vinculación con la comunidad.

Después se hace el planteamiento de expectativas sobre el desarrollo cultural que vislumbre y se relacione con un propósito formativo del sujeto y se concretan las acciones que conforman la estrategia pedagógica para la formación con pertinencia y calidad, en vinculación estrecha con los propósitos establecidos para el nivel educativo que corresponda.

El trabajo colaborativo, el aprendizaje autónomo, un ambiente de aprecio y confianza, que favorezcan la comunicación y la resolución de conflictos, son algunas sugerencias para el trabajo educativo desde la perspectiva intercultural. Asimismo el trabajo colegiado y la tutoría complementan la acción educativa en el aula y en el propio contexto institucional y comunitario.

Todos estos planteamientos se conjugan en la formulación de estrategias pedagógicas para la diversidad cultural.

Propósitos del presente documento:

- Compartir la experiencia en cuanto a las estrategias pedagógicas utilizadas en la práctica educativa del Bachillerato Intercultural.
- Reflexionar sobre cómo dimensionar la propia experiencia escolar para enfocar hacia un trabajo incluyente ante la presencia de la diversidad cultural en el aula.
- Identificar retos teóricos y metodológicos para el trabajo pedagógico desde el enfoque intercultural.

El Modelo Educativo del Bachillerato Intercultural

Este modelo opera actualmente en seis planteles en los estados de Chiapas y Tabasco. En conjunto, 33 docentes y 6 directores atienden una matrícula de 677 estudiantes hablantes de las lenguas tseltal, chontal y ch'ol.

Para apoyar la operación del Bachillerato Intercultural, se han desarrollado 85 materiales impresos: el Modelo Educativo, Enfoque y Programas por campo de formación: Matemáticas, Ciencia y tecnología, Ciencias sociales y humanidades, Lenguaje y comunicación, Vinculación comunitaria y formación para el trabajo, Herramientas para la comunicación intercultural, además de una Guía del docente y una Guía del estudiante para cada uno de los espacios curriculares que conforman el plan de estudios.

En 2008 egresó la primera generación en tres planteles del Bachillerato Intercultural, cuyos integrantes dan testimonio de haber vivido una experiencia de cambio significativo en sus vidas, así como de los aprendizajes para la formación para el trabajo y la continuación a la educación superior. En 2009 egresó la primera generación en los otros tres planteles.

Los logros de la primera generación en los seis planteles del BI, están en concordancia con los planteamientos del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, que señala la necesidad de "promover el conocimiento, reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural y lingüística de nuestro país, en todas las modalidades de la educación media superior".

Práctica educativa

La propuesta educativa que ofrece el Bachillerato Intercultural coadyuva de manera importante a la transformación de la educación media superior en nuestro país, ya que fortalece el diálogo entre las diferentes culturas para promover las relaciones entre las personas con respeto y equidad. El BI es un modelo educativo incluyente, construido con la participación de las comunidades de los jóvenes estudiantes, docentes, asesores y especialistas comprome-

tidos con la atención educativa a la diversidad de este país, donde se busca la incorporación de los aspirantes, en un marco de ampliación de oportunidades de desarrollo tanto educativo como social.

El trabajo educativo que soporta el Modelo Educativo del Bachillerato Intercultural, se desglosa en los elementos mencionados anteriormente, a continuación se revisarán esos componentes.

Elementos de la estrategia pedagógica

De manera sencilla, la estrategia pedagógica orienta el trabajo educativo que se pretende desarrollar, al proponer acciones, momentos, lapsos y procedimientos de evaluación. Los pasos a seguir en el proceso educativo refieren a la apertura, al desarrollo y al cierre, que toda tarea formativa considera necesario cumplir para alcanzar aprendizajes.

1. Actividad de sensibilización o detonadora.

   El primer momento, considerado como de apertura, además de la introducción al tema que se trate, está diseñado para generar condiciones de trabajo en términos de promover la reflexión.

2. Reflexión para ampliar la discusión.

   En un segundo momento, de desarrollo, se plantea la información que los participantes tienen, desde diversas visiones, y se provee también de elementos conceptuales y metodológicos, con la intención de que se amplíe la reflexión y se empiece a visualizar la temática.

3. Conclusión, cierre y apertura para continuar la discusión.

   El tercer momento se ubica como cierre, en él se trata de llegar a acuerdos, conclusiones parciales o propuestas para pensar e instrumentar estrategias que favorezcan el diálogo intercultural en los espacios educativos y, se da pie a otro ciclo de trabajo, es decir, una nueva apertura para continuar el proceso educativo.

   Es importante señalar que en cada sesión y momento didáctico se parte de las experiencias y los conocimientos de

los participantes, favoreciendo la expresión de propuestas concretas para el trabajo con los estudiantes.

Tomando como referencia esos tres momentos, se sugieren las siguientes acciones para promover un trabajo colaborativo en el espacio escolar:

- Indagación sobre la presencia cultural diversa en la institución educativa y en su contexto cercano, a partir de los sujetos portadores de culturas y su vinculación con la comunidad.
- Definición de ejes temáticos de relevancia para los participantes.
- Planteamiento de expectativas sobre el desarrollo cultural que vislumbre y se relacione con un propósito formativo del sujeto.
- Identificación de los propósitos de la formación, establecidos para el nivel educativo y para cada uno de los componentes del currículo.
- Concreción de las acciones que conforman la estrategia pedagógica para la formación con pertinencia y calidad, en vinculación estrecha con los propósitos formativos que correspondan.
- Determinación de acciones de seguimiento y evaluación.

El punto de partida lo constituye un diagnóstico cultural que considera a todos los sujetos implicados en la tarea educativa: estudiantes, docentes, directivos, trabajadores administrativos y de apoyo, y miembros de la comunidad. Este diagnóstico se refiere a la identificación del manejo lingüístico, en términos de las funciones comunicativas de comprensión, habla, lectura y escritura.

Este primer acercamiento a las características lingüísticas permite tener una visión general de quiénes hablan, leen, escriben y comprenden la lengua como una de las expresiones de la cultura a la que pertenecen. Esta información de referencia, permite elaborar una propuesta dirigida a fortalecer y promover dichas funciones comunicativas, en todos los actores de la comunidad educativa.

En ese primer acercamiento, se identifican también las expectativas en relación con el trabajo educativo en el ámbito escolar, teniendo

como referencia el perfil de egreso del nivel educativo de que se trate, en este caso, medio superior.

En el diálogo con los diversos sujetos se pueden ir identificando una serie de temas de interés que serán abordados y desarrollados en el trabajo cotidiano en los diferentes campos de formación planteados para el nivel educativo correspondiente.

Una vez identificados y consensuados en el colectivo de trabajo cotidiano en el aula, se definen las acciones para desarrollar los temas definidos.

El seguimiento del trabajo contribuye a la buena marcha del proceso educativo en beneficio de todos los actores del proceso. La evaluación se ubica como las acciones que proporcionan a los estudiantes un referente del domino de sus propias competencias, mostradas en productos o evidencias resultantes de los procesos desarrollados.

El conjunto de productos o evidencias del proceso de formación, permite a los estudiantes y docentes identificar los logros y las áreas de oportunidad en la perspectiva de mejora continua.

Una vez descrito el proceso se pasa a comentar algunas recomendaciones para suscitar una estrategia pedagógica intercultural, teniendo presentes los tres momentos para toda tarea de formación: apertura, desarrollo y cierre.

- Vinculación del contexto institucional con el comunitario. La experiencia educativa en el mundo ha demostrado que el trabajo escolar tiene sentido cuando se establecen puentes con la realidad concreta en la que los estudiantes viven día a día. La escuela, de cualquier nivel educativo, tiene éxito si las actividades formativas se dirigen a tratar asuntos que fortalecen la ubicación de los estudiantes en su contexto, tanto para formarse en procesos que se desarrollen en la comunidad, como para coadyuvar en ellos con los aportes de la formación escolar.
- Trabajo colaborativo. El trabajo colaborativo o cooperativo, se contrapone al trabajo individualista y competitivo, ya que se basa en el aporte, con que cada uno de los sujetos, organizados en pequeños grupos, puede participar en el desarrollo de un

proceso educativo, para llegar a metas comunes planteadas previamente y en relación con los propósitos educativos. El trabajo del docente se ubica tanto en la coordinación e integración de las participaciones, en relación con un tema o eje temático determinado y un propósito formativo según el ámbito del currículo, en cuestión. Se apoya en la responsabilidad individual.

- Aprendizaje autónomo. Una muestra de la responsabilidad individual es el aprendizaje autónomo, que aunque esta expresión se ubica en la educación a distancia, el sentido de la preparación propia fortalece el trabajo colaborativo, ya que no es un aprendizaje en soledad, sino para la colaboración y construcción colectiva.
- Ambiente de aprecio y confianza. Entre las asimetrías que la escuela debe combatir se encuentra precisamente la asimetría valoral, que en el caso de los integrantes de pueblos originarios, han vivido desde la escuela básica. El ambiente escolar que muestre respeto hacia el saber del otro, independientemente de su cosmovisión, genera la confianza de intervenir, presentar, colaborar, y el papel de líder educativo es llegar al aprecio de los diferentes saberes que se muestran en el colectivo y permiten la construcción colectiva del conocimiento.
- Favorecer la comunicación. El enfoque intercultural implica promover la comunicación que se genera en el trabajo cotidiano dentro y fuera del aula y del plantel escolar, mediante relaciones de equidad y respeto entre los integrantes del colectivo educativo. La comunicación intercultural es de carácter interpersonal, en donde se muestran los referentes culturales distintos de las personas que intervienen, por lo que se interpretan los mensajes desde sus propios referentes; se requiere de una lengua común, escucha y conocimiento de la cultura ajena, re-conocimiento de la propia, eliminación de prejuicios, entre otras consideraciones.
- Promover la resolución de conflictos. En el trabajo educativo desde la perspectiva intercultural, hay que prever la presencia del conflicto, dado que es un reto abrir el escenario para el diálogo entre culturas diferentes y promover el respeto, la

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

escucha, el conocimiento, la valoración y el aprecio.
- Trabajo colegiado y la tutoría. El trabajo colegiado es indispensable para que los docentes compartan experiencia y visión del proceso educativo que impulsan. Por su parte, la tutoría se plantea como un espacio para el acompañamiento personal de los estudiantes, referido a su proyecto de vida y trayecto profesional, no dirigido al trabajo compensatorio de las actividades desarrolladas en el marco del plan de estudios. Tanto para el trabajo colegiado como para la tutoría, la reflexión y la construcción de las sesiones de trabajo en aula y la vinculación con el contexto, son una fuente básica de referencia.

Consideraciones de la práctica educativa del Bachillerato Intercultural y la construcción de una estrategia pedagógica intercultural

En relación con los propósitos planteados para este trabajo, a manera de cierre se expresan los siguientes puntos:

- La experiencia del Bachillerato Intercultural, desarrollada en seis planteles en los estados de Chiapas y Tabasco, muestra evidencias de la viabilidad de un trabajo con pertinencia y calidad, asimismo, de su práctica se derivan algunas consideraciones que pueden aportar a la construcción de estrategias pedagógicas desde la perspectiva intercultural.
- La participación de las comunidades, de los jóvenes estudiantes y el compromiso de los docentes, abren un panorama de desarrollo educativo y social para el trabajo en el aula.
- El trabajo sobre las culturas y lenguas presentes en las instituciones educativas, la vinculación comunitaria y la apertura del espacio en el trabajo cotidiano para el diálogo entre saberes construidos desde diferentes cosmovisiones, fortalecen el trabajo del profesional reflexivo sobre la práctica educativa y formativa.
- La vinculación con la educación superior es indispensable, ya que los jóvenes que egresan del nivel educativo anterior, estarían en condiciones de profundizar sobre diversos temas

de sus culturas, en relación con los procesos de formación en la educación superior.

- Es necesario continuar con la recuperación de las prácticas educativas trabajadas desde la perspectiva intercultural, sistematizarlas y reflexionarlas, así como vincularlas teóricamente con los planteamientos constructivistas, de aprendizaje situado, la relevancia de la problematización y de la metacognición, para abonar a la teoría de lo que pudiera denominarse pedagogía intercultural.
- A partir de lo anterior, desarrollar estrategias pedagógicas para la diversidad intercultural.

Fuentes consultadas

Castañón Roberto y Rosa María Seco (coords.), "La inferencia (conclusiones, preámbulo y planteamiento)", en *La educación media superior en México. Una invitación a la reflexión,* México, Noriega Editores, 2002.

Onetto, Fernando, "Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar", en *Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales. Línea temática: Cultura de centro y convivencia escolar*, 2003.

OEI, *Monografías virtuales*, Núm. 2 (agosto-septiembre de 2003). Disponible en: http://www.campus- oei.org/valores/ monografías Consultada en mayo de 2004.

Rodrigo Alsina, Miquel, *Comunicación Intercultural*, Barcelona, Anthropos, 1999 (Autores, Textos y Temas. Ciencias Sociales).

Secretaría de Gobernación, "Acuerdo por el que se establece la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe", *Diario Oficial de la Federación* (México, 22 de enero de 2001) [primera sección], p. 58.

Schmelkes, Sylvia, "Educación Intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes", en *La formación de valores en la educación básica*, México, SEP, 2004 (Biblioteca para la Actualización del Maestro).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Valorizando la sabiduría local maya

Martiniano Pérez Angulo
José Eduardo Montalvo Pool[1]

Introducción

El enfoque de la educación intercultural que se propone para las nuevas instituciones de educación superior implica una serie de cambios en la metodología (Gil, 2005) que se utiliza en el salón de clases de una universidad convencional. Por supuesto, estos cambios requieren no solo de formas diferentes de enseñanza y aprendizaje, sino también de nuevas maneras de concebir dicho proceso educativo. Sin embargo, nuestros alumnos provienen de escuelas tradicionales, lo que significa una problemática y representa una barrera muy fuerte para los objetivos de la institución. El cambio necesita de tiempo y de técnicas diferentes para que el proceso de enseñanza aprendizaje se lleve a cabo eficientemente.

La Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO) en su misión, visión, objetivos, etc., busca dar reconocimiento y validez a las lenguas y culturas partiendo del contexto geográfico y social donde se encuentra. En su misión se puede observar que pretende "contribuir al desarrollo socioeconómico del estado de Quintana Roo y la región, mediante la formación de profesionistas (profe-

[1] Docentes-investigadores de la Uiversidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO), México.

sional asociado, licenciatura y posgrado), teniendo como columna vertebral la lengua y cultura maya".

Resulta especialmente importante, ya que, por su número de hablantes, el maya yucateco es uno de los grupos lingüísticos más importantes de América. En México esta lengua se habla en una amplia zona que comprende los estados de Yucatán, Campeche y Quintana Roo, así como en países como Belice y Guatemala. Sin embargo, a pesar del número de maya-hablantes, se presenta la problemática de la constante disminución de ellos y, por ende, de haber más monolingües de español en aquellas comunidades donde predominaba el uso de la lengua milenaria. El maya no ha mostrado un desarrollo constante, más bien se ha observado una transformación no tan positiva. Aunque se mencione que el maya está muy lejos de la extinción, se observa un paulatino deterioro del idioma. Esta situación representa una pérdida de muchos elementos lingüísticos y culturales, y un debilitamiento del grupo maya, los cuales se ven reflejados en la interacción diaria de los individuos que conforman las comunidades que conforman la región denominada maya.

La lengua y la cultura, que como un todo, representan distintos saberes, que hasta cierto punto se han limitado, marginado, o que se están sustituyendo por otros impuestos paulatinamente, con la sentencia de que los saberes ancestrales fueron simplemente creencias supersticiosas, sin bases científicas válidas y, por lo tanto, inútiles. Con el paso de los años esta situación ha provocado la desvaloración y olvido parcial de esa sabiduría adquirida a través de los años. Los jóvenes no están aprendiendo de las generaciones pasadas, más bien son un resultado de una sociedad globalizada, en la que ellos tienen influencias de todas partes del mundo, menos de su propio pasado glorioso y rico en experiencias de vida y de conocimiento, su legado maya.

Al respecto, la UIMQROO tiene entre sus objetivos el reconocimiento de la lengua y cultura mayas, no únicamente como una simple expresión verbal de enaltecimiento, más bien se refiere a acciones minuciosamente planeadas, dirigidas y ejecutadas con visión y convicción, que van a repercutir directamente en un fortalecimiento de

la cultura originaria cuyos saberes son patrimonio invaluable de la humanidad (Modelo Educativo, 2009:39), esto no significa dejar de lado las demás culturas presentes en el medio, pero significa poner énfasis especial en la lengua y cultura locales.

En el contexto de la UIMQROO se considera que la lengua pertenece únicamente a la cultura que la origina y a la comunidad que la habla. Por tanto, la lengua y cultura son un todo englobado. Su tratado debe ser en forma de unidad. Al hacer esto, se elige un eje de enseñanza interdisciplinario, dado que resulta en una serie de actividades que no sólo permiten un aprendizaje acorde a la realidad de los estudiantes, sino que complementan y enriquecen los saberes si hablamos de la producción de satisfactores que implica un desarrollo humano y social íntegro.

Por lo tanto, en la UIMQROO se desarrollan planes y programas que pretenden perfiles de licenciados en las carreras de Lengua y Cultura y Turismo Alternativo así como ingenieros en Agroecología tomando en cuenta antes que nada el conocimiento presente en la misma gente del contexto en que se encuentra la institución, y complementándola con el conocimiento científico convencional con el que se ha trabajado por tantos años. Los planes y programas se enfocan inicialmente al rescate, revaloración, revitalización, fortalecimiento de la lengua y la cultura maya sin menospreciar el valor de las distintas culturas, que puedan converger en este seno de educación superior.

Por ello la sabiduría local se relaciona con el aprendizaje a través de las siguientes directrices:

1. Los planes de estudio de las carreras contienen la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la cultura desde el primer semestre.
2. Hay una vinculación entre la escuela, estudiantes y comunidad; lo que se logra con la participación de los sabios locales, los padres y madres de los estudiantes de las comunidades rurales.
3. Profesores, comunidad, y autoridades, elaboran estrategias que los alumnos implementan para desarrollar sus conocimientos y habilidades a través de investigaciones y proyectos.

4. Las salidas de campo son para el contacto directo con la gente de la lengua y cultura mayas en sus propios espacios vida y trabajo.

Todo lo anterior con el fin último de lograr un desarrollo holístico del estudiante, enfocando sus destrezas y habilidades a la lengua y cultura.

Aplicación de la sabiduría local maya a las carreras de la Uimqroo

Para la aplicación de las directrices mencionadas, se hace uso de la sabiduría local o saberes tradicionales. Para su enseñanza en las carreras de la Universidad Intercultural Maya, éstas se pueden dividir en dos ejes:

1. Conocimientos o saberes agrícolas
2. Conocimientos o saberes domésticos

En ambos se pueden encontrar conocimientos tan importantes que se relacionan con el movimiento de los astros (el Sol y la Luna), aspectos meteorológicos (el clima, la lluvia, la sequía, etc.), el comportamiento de la flora y la fauna, y con ello la programación del calendario agrícola, así como el religioso-familiar, que se manifiestan en las familias de una comunidad maya. Las actividades de las tradiciones y costumbres tales como los rituales, ceremonias religiosas, agrícolas, obedecen a esos calendarios y se van cumpliendo año tras año; al igual que permiten establecer un sistema de organización y ordenan las actividades económicas cada familia de las comunidades.

La Uimqroo reconoce la importancia de estos saberes tradicionales, que tienen lógica, que estos conocimientos son sustento de vida para cada uno de los elementos de la sociedad maya. Por tanto, los ubica en primer plano para la institución y cada uno de sus planes de estudio que los contempla como objetos y sujetos de enseñanza-aprendizaje. Para poder lograr que los estudiantes tengan acceso a estos saberes, los académicos están en constante

desarrollo de técnicas y estrategias que faciliten el proceso educativo para cada carrera. Para la elaboración de los procedimientos educativos se observan los documentos rectores de la institución (la misión, visión, modelo educativo), objetivos de cada carrera, etc., que darán las pautas necesarias para poder establecerlos.

Por ejemplo, para los estudiantes de la carrera de Turismo Alternativo, su formación profesional incluye conocer la flora, la fauna, la hidrografía, el suelo y subsuelo; así como la producción artesanal, la música, la danza, la gastronomía, las tradiciones y costumbres, la dinámica de las comunidades, al igual de las personas que se encargan de dirigir las acciones comunitarias; esto los coloca como receptores directos de los saberes tradicionales, los relaciona con los sabios locales, con la comunidad.

Para los estudiantes de la carrera de Agroecología, su formación profesional incluye tener conocimientos de los fenómenos celestes (el Sol y la Luna), los cambios climáticos, la flora y la fauna, los insectos, los tipos de suelo, entre otros. Lo importante es que sobre estos temas es seguro encontrar sabios locales que pueden ser de gran ayuda para los estudiantes. Por ejemplo, algunas personas pueden "leer el cielo y sus señales" en el comportamiento de las nubes, las aves los animales, los insectos, la floración, etc., que pueden afectar la producción agrícola de una persona o una comunidad. Por lo que resulta interesante ubicar a esos "sabios locales" e invitarlos para que acompañen al grupo a paseos por el campo o milpa, y observar juntos la naturaleza y su comportamiento, con la asesoría que ellos pueden brindar. Al llevar a cabo este acompañamiento, es posible que se puedan recoger saberes que permitan reorientar las prácticas agroecológicas. Sobre todo en estos tiempo en que hay cambios climáticos demasiados significativos.

En el caso de los alumnos de la carrera de Lengua y Cultura, todos los saberes tradicionales son motivo de aprendizaje, tanto los saberes agrícolas como los domésticos. Es tan amplia el área de aprendizaje, que es necesario delimitar los temas para no extraviarse entre tanta información. Al enseñar la lengua y cultura mayas con el enfoque de sistema funcional de comunicación, se requiere un análisis profundo de las diferentes prácticas individuales y comunitarias, lo que

implica saber y experimentar cuestiones religiosas, de cosmogonía, de tradiciones y de costumbres. Requiere de entender la cultura desde el punto de vista del sincretismo, pero también dentro del proceso constante de transformación que nos lleva a debatir los límites de lo que es nuestro y lo que tomamos de otras culturas. Entender al mundo globalizado desde el vértice del yo con identidad y el yo del mundo intercultural.

Para todas las carreras la lengua es el medio de hacer las conexiones entre las distintas comunidades, mayas o no. Por ello para todas las carreras, al menos en lo suficiente para la comunicación los alumnos aprenden lengua maya, el inglés y mejoran su conocimiento del español. En todas las carreras los estudiantes se convierten en exploradores, investigadores, experimentadores que programan y desarrollan actividades conjuntamente con el profesor que les provee los elementos necesarios para el saber ser y saber hacer en el acercamiento a la comunidad. Como podemos percibir, la enseñanza-aprendizaje se vuelve más activa, más relacionada con el sujeto-objeto de estudio, la misma comunidad se convierte en transmisora de los saberes tradicionales. Los estudiantes reforzados con la teoría científica vista desde el aula se convierten proyectistas potenciales de programas de desarrollo sustentables que la misma comunidad propone, en principio, y que luego de un análisis se observa la factibilidad de aplicación o la necesidad de modificación.

Ejemplo de aplicación de esta metodología

La carrera de Lengua y Cultura, Taller de Expresión y Comunicación en Lengua Materna (Lengua Maya lll) consta de cuatro módulos, de cuatro semanas cada uno, y el programa se elabora contemplando temas de gramática, lingüísticos, estrategias y evaluación (por módulos), todo lo anterior dentro de un contexto cultural.

Los lineamientos generales del trabajo para la materia son:

a. Todos aprenden de todos. Se considera que quienes tienen conocimientos previos del tema a tratar, trabajan en equipo con los que carecen de él.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

b. Existe la figura de los "abuelos tutores," que implica que los alumnos detecten a personas mayores de la comunidad que se consideran sabedoras y que les pueden proveer de la información necesaria para sus proyectos escolares.
c. Las "Familias adoptivas", los estudiantes se adoptan en una familia maya de la cual deberán adquirir conocimientos y habilidades de la lengua y de sus prácticas culturales.
d. Los círculos de conversación, programa en el que el estudiante acude al Centro de Idiomas para reforzar la habilidad oral del idioma.
e. Se realizan, en la cuarta semana de cada módulo, exposiciones objetivas y demostrativas en el domicilio de las "familias adoptivas" (o en el salón de clases) con todo el grupo, esto es como parte del programa salidas de campo.

Módulo I: maa chen kin t'aanii' (no solo hablo)

Objetivo: Los estudiantes desarrollarán el discurso oral sencillo, en la exposición de recetas gastronómicas mayas, enfatizando categorías gramaticales.

Después de haber trabajado los elementos lingüísticos tales como los sustantivos, los adjetivos posesivos, calificativos y demostrativos, y teniendo el tema de la gastronomía, el estudiante investiga, elabora un mapa mental por cada comida que elija, desarrolla un discurso a manera de receta, lo escribe. Ensaya su discurso sobre la receta, reúne los ingredientes y los utensilios, prepara una exposición objetiva y demostrativa de la comida con los términos y nombres mayas de cada uno de los ingredientes y utensilios que se utilizan para ello.

La cuarta semana, final del módulo; a manera de convivencia estudiantil y familiar, los estudiantes se han preparado para las exposiciones objetivas y demostrativas que podrán desarrollarse en una clase en el salón o en la casa de una "familia adoptiva". Generalmente, debido a las distintas procedencias de los estudiantes las exposiciones resultan muy enriquecedoras, quienes pueden manifestar ciertos regionalismos, entonaciones de la lengua, nombre de ingredientes o de utensilios de cocina. Al término de cada módulo

el alumno se lleva una ración de lingüística, gramática, saberes tradicionales de gastronomía, habilidad en la lectura y la escritura. Aspectos que van incluidos en la evaluación de los módulos, en los que se reciben evidencias escritas y grabadas del tema tratado.

Estas actividades suceden en las diferentes carreras, no son exclusivas de una sola. Al final lo que se pretende alcanzar es un acercamiento de los alumnos a prácticas de los saberes ancestrales domésticos, de la comunidad en distintos momentos y en forma repetitiva mientras se ponen en juego los conocimientos gramaticales y lingüísticos que tiendan a profesionalizar el uso de la lengua maya oral y escrita. Resulta importante para las universidades interculturales la ubicación en un medio rural, esto permite la mejor relación y convivencia con la gente, la lengua y la cultura.

A manera de conclusión se puede expresar la satisfacción que conlleva el rescate y revaloración de esa sabiduría que enaltece la cultura maya. Todo ese conocimiento observable desde su lengua, sus prácticas, su cosmogonía y todos los elementos que la conforman proveen de una riqueza inigualable a lo que existe en el mundo actual. Con el paso de los años nos damos cuenta que toda esa sabiduría es válida en muchos aspectos de la vida de cada uno de los integrantes de las comunidades mayas porque les ha brindado las herramientas necesarias para sobrevivir a los embates de la vida en épocas pasadas y especialmente en esta nueva era mundial. Razón por la que se debe continuar con el rescate de ese conocimiento y de darle valor a todo lo que se tiene alrededor y que muchas veces es apreciado en mayor medida por gente externa a nuestro contexto. Todo por la gloria de nuestra cultura, nuestros antepasados y nuestra gente.

Fuentes consultadas

Aguado Odina, M., *La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2003, p. 14. Disponible en: http://www.lie.upn.mx/docs/Diplomados/LineaInter/Bloque3/ Conceptuales/Lec4.pdf.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Gil Jaurena, I., *Educación intercultural. La educación intercultural: una propuesta para la nueva alfabetización*, España, s.e., 2005, p. 10.

Güemes Pineda, M., *Consideraciones sobre la lengua maya en Yucatán. Unidad de Ciencias Sociales,* México, CIR/UADY, 2003. Disponible en: http://www.mayas.uady.mx/articulos/consideraciones.html#res

Lazos Chavero, E., *Algunas reflexiones sobre educación intercultural y autonomía*, México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, 2002, p. 4. Disponible en: http://www.latautonomy.org/CH_ideasEducAut.PDF.

Rosado May, F., *Construcción de conocimiento intercultural como el mecanismo epistemológico para el avance de la agroecología*, México, Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. 2008, p.10.

Martínez-Otero, V., "Educación intercultural y desarrollo de la personalidad: La mirada intercultural en la escuela", en *Comunidad Escolar*, núm. 694, 2002.

La práctica docente desde el enfoque intercultural

Dianely Velasco López[1]

Introducción

El mundo actual vive situaciones cada vez más violentas y asimétricas para todas las sociedades en general; el panorama de México es el de un país diverso en cuanto a culturas y lenguas, ante esto, es necesario dar atención a esta misma diversidad. Desde el punto de vista educativo y ante las necesidades que se presentan en estos contextos, deben tomarse en cuenta la cultura, la lengua y el contexto en general a la hora de impartir la enseñanza.

En este sentido y debido a la educación tradicionalista que se había venido aplicando para la educación, se busca una educación pertinente, pero que al mismo tiempo sea de calidad para la diversidad del país. Los cambios de paradigma son difíciles, sobre todo por las conciencias de los sujetos, que tienen en sí un bagaje cultural establecido que en ocasiones no permite rebasar los límites impuestos por las sociedades actuales, por lo que la construcción de modelos alternativos e incluyentes en educación superior se torna difícil, mas no imposible.

Este trabajo tiene como premisa fundamental reflexionar, desde la práctica docente en la Universidad Intercultural del Estado de México

[1] Docente de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

(UIEM), sobre *¿cuáles son las limitantes del docente con enfoque intercultural?* y *¿cuál es el papel y la postura del docente, como formador de futuros profesionales, desde el enfoque intercultural?*

Necesidad de un modelo incluyente en educación superior

La educación es un proceso fundamental para el desarrollo intelectual y social de todos los hombres, la educación informal comienza desde el núcleo familiar, siendo la madre la principal transmisora de los conocimientos culturales, mientras que la educación formal inicia cuando el niño acude a la escuela para adquirir los conocimientos generales para formarse. Por lo tanto, los principales actores que participan en la educación de una persona son la familia, los maestros y la comunidad en general, sin embargo, a lo largo de la historia, estos actores no fueron tomados en cuenta.

Si nos remitimos a la historia de los pueblos originarios, se observa que han estado inmersos en una educación que les impide conservar su cultura (lengua, costumbres, tradiciones, otros) o que la educación impartida segmenta los conocimientos nacionales con los locales. Y aunque exista un modelo bilingüe para la educación primaria de estos pueblos, ésta no muestra continuidad a lo largo de los niveles de secundaria, medio superior y superior, por lo que los estudiantes se ven en la necesidad de salir de sus comunidades en búsqueda de seguir su formación, esto crea una incomprensión por parte de éstos que son ajenos a la diversidad que existe en el país, por lo que se muestran situaciones de asimetría y discriminación hacia estudiantes provenientes de pueblos originarios o simplemente se presenta una inadaptación por parte de los estudiantes a la forma de educación de las instituciones convencionales.

Los paradigmas de la educación remiten primeramente a una educación conductista, que veía al estudiante como un objeto receptor del conocimiento que el profesor le transmitía, se buscaba la memorización de los conocimientos, sin razonar acerca de los mismos. Más tarde, se presentó el paradigma cognoscitivo, éste consideraba al estudiante como un procesador de la información, sin embargo, se centraba únicamente en los procesos cognitivos, en la forma

en que el estudiante aprende, siendo el profesor el encargado de motivarlo mediante estrategias de aprendizaje. Otros paradigmas dentro de la educación de los cuales el enfoque intercultural retoma ciertos postulados son el sociocultural y el humanista, el primero establece que para que el estudiante aprenda es necesario retomar la mediación instrumental y social,[2] ya que éstas son parte fundamental para que éste aprenda. El segundo busca una educación más abierta, se deja libre al estudiante para que elija lo que quiere aprender, la función del docente en este paradigma es ser empático.

Hasta ahora, los paradigmas de la educación cuentan con ciertas desventajas que impiden que la educación se implemente de forma integral.

Por lo que se hace necesario repensar la educación desde un modelo que permita eliminar estas asimetrías que se presentan, sobre todo, en el nivel superior.

> La interculturalidad propugna por un proceso de conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio de la diversidad cultural, étnica y lingüística que caracteriza a México y que se manifiesta en las distintas formas culturales presentes en el país. Este proceso es un ejercicio epistemológico y ético, pues alude al contacto cultural como el encuentro de la diferencia básica existencial de la que somos parte (López, *et. al.*, 2007:22)

Sin embargo, como modelo que se encuentra en construcción se hace un tanto difícil ponerlo en práctica al momento de impartir la enseñanza.

La práctica docente en la Universidad Intercultural del Estado de México

La Universidad Intercultural del Estado de México inició actividades en el año 2004, hoy en 2009, a cinco años de su creación, el rumbo comienza a marcarse, sin embargo, la enseñanza desde el enfoque

[2] La mediación instrumental se refiere a los símbolos o signos como el lenguaje dentro de una cultura, mientras que la social se refiere a los sujetos que interactúan con el sujeto para adquirir conocimientos.

intercultural no es fácil. Es cierto que el modelo es una oportunidad para los jóvenes provenientes de las comunidades originarias del Estado de México (mazahuas, otomíes, náhuatl, matlatzincas y tlahuicas) y que el modelo se centra en el estudiante y en el contexto donde se desarrolla, para satisfacer las necesidades de sus comunidades. Uno de los retos más importantes es cambiar consciencias, sí de los estudiantes, pero qué sucede con los docentes, cuál debe ser su perfil para que la transmisión de los conocimientos sea a partir de los saberes que ellos poseen, de la cultura y la lengua de los estudiantes, a partir de sus cosmovisiones. Si bien, Casillas y Santini (2006) establecen como perfil del docente para las universidades interculturales los siguientes aspectos:

1. Compromiso institucional, responsabilidad y ética profesional.
2. Espíritu de colaboración, actitud crítica, transformadora y de respeto a sí mismo y a los demás.
3. Sólida formación académica.
4. Creatividad para diseñar las estrategias que proporcionen en los estudiantes el aprendizaje, la investigación y la difusión de vinculación con la comunidad.
5. Vocación y motivación hacia las actividades académicas.
6. Disposición al cambio y reconocimiento de la trascendencia de su actividad en el desarrollo y superación de la institución.
7. Comprensión de los fundamentos filosóficos, educativos y normativos de la institución.
8. Habilidad para comunicarse.

Dichos aspectos son esenciales para un docente que esté al frente de una institución con enfoque intercultural, sin embargo, dichos puntos se encuentran plasmados en el papel, desde un escritorio, pero qué sucede en la práctica docente.

En la UIEM existen docentes que provienen de pueblos originarios y que poseen competencias en la lengua y también cuentan con la formación profesional pertinente a la institución, pero es de notar que estos docentes fueron formados en modelos occidentales, por lo que su práctica, en un momento dado tiende a volverse tradicional. A pesar de que existen docentes jóvenes, su práctica tiende a caer

en estos mismos modelos, olvidándose del enfoque de la institución, llegando a pensar que el estudiante es solo un receptor del conocimiento.

El problema más evidente es que el académico desconoce el modelo intercultural y por la misma condición de que se encuentra en construcción se hace difícil llevar a la práctica los puntos antes mencionados.

Primero no existe una *disposición al cambio*, esta situación no es fácil debido a que siempre es mejor mantenernos con lo conocido, este proceso de incertidumbre y resistencia a lo desconocido necesariamente tiene que darse, debido a que el modelo es nuevo y cualquier cambio conlleva a estas situaciones. Sin embargo, para el modelo, esta disposición debe darse desde el inicio, en la medida que el docente esté en la mejor disposición al cambio logrará transmitir esta actitud hacia los estudiantes y compañeros de trabajo.

Segundo, es casi nulo el *espíritu de colaboración, actitud crítica, transformadora y de respeto a sí mismo y a los demás*; como se había mencionado anteriormente, los docentes se formaron con una visión individualista, donde el compartir no es parte de su quehacer académico, además que no realizan una autocrítica hacia su práctica, quizá por el temor de saber que lo que está haciendo no es lo mejor en cuanto a enseñanza y, sobre todo, no hay una actitud hacia la transformación e innovación en la práctica, es más cómodo seguir con lo tradicional, pero es de considerarse que la interculturalidad busca el trabajo interdisciplinario, así como la transversalidad, lo que implica el trabajo colectivo entre docentes que poseen perspectivas diferentes.

Tercero, el académico debe poseer la *creatividad para diseñar las estrategias que proporcionen en los estudiantes el aprendizaje, la investigación y la difusión de vinculación con la comunidad,* este punto es relevante, debido a que como institución pionera y como parte de la construcción del modelo, no existen metodologías para la enseñanza de las lenguas originarias, así como del enfoque intercultural, por lo que el docente, por medio de sus funciones sustantivas (docencia, investigación, preservación y difusión de la cultura

y extensión de los servicios y vinculación con la comunidad) tiene como responsabilidad el diseño e innovación para que la enseñanza de los conocimientos nacionales y locales puedan compaginar para la formación integral del estudiante. Además que el modelo intercultural invita al diseño de estrategias, metodologías y material didáctico para la enseñanza de la lengua y la cultura desde contextos específicos.

Cuarto, este punto es sustancial*, la comprensión de los fundamentos filosóficos, educativos y normativos de la institución;* una de las situaciones que no queda del todo claro en los docentes es que no alcanzan a comprender todas las situaciones que trae consigo el enfoque intercultural, tomando muy a la ligera sus postulados. Esta incomprensión de los fundamentos filosóficos se muestra en las actitudes de discriminación dentro de la propia institución. El enfoque es todo un modo de vida, desde cambios de consciencia, actitudes, valores (colaboración, responsabilidad, respeto, humildad,), así como de la práctica de la empatía. En la medida de que el docente aprenda a vivir la interculturalidad transmitirá sus vivencias a los estudiantes.

Por último, en cuanto a la *habilidad para comunicarse*, hace referencia al diálogo intercultural que se establece, siendo que una de las premisas del enfoque intercultural la comunicación permanente para conocer al otro y aceptarlo como diferente, sin embargo, ésta es una de las deficiencias que se presenta con los académicos y con la sociedad en general. En cuanto al docente, se presenta cuando coloca límites entre el estudiante y é, pensando que es superior al otro, no teniendo comunicación, o generalmente sólo asiste a impartir su clase y no muestra interés en el estudiante.

Ante estas situaciones, aunque descritas de forma general, tienen que llevar a una autoevaluación por parte de los docentes hacia su práctica cotidiana, en esta construcción de universidad incluyente[3]

[3] Zermeño menciona que la universidad no puede ser reducida a uno de sus roles, debe haber en ella al menos las siguientes funciones: la que nos imponen los imperativos del mercado en el marco de la competencia global, la de la universidad incluyentista y democrática, la comprometida con su entorno social y humano, la de la amplia gama de disciplinas ligadas a las ciencias básicas, a las filosofías, a las artes, etcétera, que no se reducen a los problemas de nuestro tiempo, las de una profesionalización

la transformación de consciencias y actitudes debe empezar por parte de las personas encargadas de transmitir los conocimientos. En la medida que el docente posea una actitud positiva ante el cambio, una identidad, sea innovador y colaborativo, contará con los elementos necesarios para formar profesionales interculturales, mismos que atenderán a sus comunidades con pertinencia y calidad. La mejor manera de educar es con el ejemplo. Es necesario cambiar consciencias y qué mejor que empezar por uno mismo.

Reflexión

Aunque el modelo intercultural se encuentra en construcción es necesario que desde los cimientos se empiece a construir una institución sólida, que permita proyectar una universidad pertinente y de calidad, que atienda las necesidades de los contextos locales viviendo en el mundo global. Por tal motivo, se hace necesario que el académico intercultural se empape del enfoque para que transmita, en actitudes y valores, la dinámica de la interculturalidad, la mejor manera de predicar es con el ejemplo, así que la tarea no es fácil, por lo que el docente tiene por obligación realizar un autoanálisis y autocrítica acerca de su práctica desde el enfoque, para evaluar los pros y contras de la misma.

La docencia es una responsabilidad que merece poner todo el empeño en ella, debido a que los profesionistas que se integren al campo laboral pondrán en práctica aquellas enseñanzas de las que fueron dotados. Por esto, se hace necesario repensar las estrategias, metodologías, innovaciones, actitudes y comunicación entre el docente y el estudiante.

Fuentes consultadas

Casillas, Muñoz María de Lourdes y Laura Santini Villar, *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*, México, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2006.

media ligadas a extensas necesidades contables, jurídicas, administrativas, computacionales, clasificatorias; la universidad de la paz social y la concordia…

López, Sánchez Javier, María Luisa Crispín Bernardo, Beatriz Rodríguez Sánchez, Alejandra Elizalde Trinidad, Ana Laura Gallardo Gutiérrez, Ivonne González Petit, Gerardo Berumen Campos, Aurora Badillo Ochoa, Juan Manuel Jiménez Ocaña, Teresita Gómez Fernández y José Francisco Lara Torres, *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. México, CGEIB-CDI, 2007, p. 22.

Zermeño, Sergio, "La universidad de todos (Educación Superior y Políticas desde la UNAM)", en *Andamios. Revista de Investigación Social*, vol. 3, número 005 (México, diciembre de 2006) [Universidad Autónoma de la Ciudad de México].

Maestría en educación intercultural: la experiencia de la UVI

Cristina Victoria Kleinert[1]

El día de hoy me encuentro aquí para compartirles la experiencia de la Maestría en Educación Intercultural (MEI) que se imparte en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) desde febrero de 2008. La UVI es una entidad académica que pertenece a la Universidad Veracruzana (UV), la principal universidad pública del estado de Veracruz con presencia en cinco campus universitarios, cuatro regiones interculturales y 22 localidades a lo largo del territorio veracruzano con 70 000 estudiantes (UV, 2009). La UVI "orienta sus acciones a la equidad social, cultural y de género, e impulsa la valoración de saberes locales como complementarios de los saberes científicos y el fomento al uso de las lenguas indígenas" (página web UVI; identidad) y cuenta en estos momentos con más de 500 estudiantes en la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo.

En esta primera generación de la MEI nos encontramos en Xalapa, donde tenemos inscritos en el cuarto y último semestre a 13 estudiantes, quienes en su mayoría son maestros de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo de la UVI. Esta característica dota a la primera generación de una particularidad que no volverá a repetirse y por ello el impacto que tiene y tendrá esta primera

[1] Docente de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

generación dentro de nuestra institución en cuanto al fortalecimiento de la formación de docentes que se implican y replican sus experiencias es valiosísimo.

Profesores-investigadores que acompañan procesos de investigación discente y a la vez involucran a sus estudiantes en sus propias investigaciones, guían y colaboran con las comunidades, con los agentes sociales presentes en la región y ayudan a tejer redes que fortalezcan mediante conceptos y métodos de indagación que puedan dar cuenta de fenómenos observados, contribuyen a visualizar caminos hacia un mejor futuro. De esta manera esperamos construir conocimientos con enfoque intercultural que nutran iniciativas interactorales. Pienso que lo valioso es que explique un poco cómo lo hacemos.

Para empezar hay que puntualizar que se trata de un programa de posgrado con orientación profesionalizadora; plan de estudios flexible; sistema tutorial y movilidad estudiantil que se imparte en dos años, o sea, cuatro semestres con enseñanza distribuida y enseñanza en línea. La MEI está dirigida a docentes de cualquier nivel y ámbito educativo, responsables de centros y programas socieducativos, asesores pedagógicos, orientadores escolares, mediadores y trabajadores sociales, investigadores y estudiosos en las áreas de educación, antropología, sociología, psicología, gestores de proyectos, trabajadores de ONG, etcétera.

Para inscribirse en la MEI cada aspirante presenta un proyecto de investigación aplicada o intervención profesional con enfoque intercultural. Quiero explicitar, que lo intercultural lo concebimos como un enfoque desde el cual mirar, interpretar y atender la diversidad tanto de los propios estudiantes y maestros como de las comunidades; y la educación intercultural se configura como una propuesta para la transformación educativa y social.

Nuestro objetivo es capacitar a estudiantes para realizar investigación e innovación educativas desde un enfoque intercultural promoviendo que se desarrollen las siguientes competencias:

1. Ser capaces de llevar a cabo y promover actitudes interculturales que implican estar dispuestos a cuestionar nuestros

propios valores, creencias y comportamientos.
2. Manejar conocimientos sobre cuestiones relacionadas con la diversidad cultural, la práctica de la educación intercultural, así como conocer y aplicar metodologías de investigación.
3. Practicar habilidades y destrezas relacionadas con la capacidad de interpretar, comparar, aprender e interactuar.
4. Diseñar y desarrollar programas sociales y educativos en comunidades y contextos específicos.

El programa de la MEI por medio del cual queremos promover estas competencias está estructurado en cuatro ejes: el Conceptual, el Metodológico, el de Interculturalidad en Instituciones Educativas y el de Interculturalidad en la Gestión y Acción Social. En cada eje se ubica una lista de cursos y cada estudiante elige, con la asesoría de su tutora o tutor, como mínimo dos cursos de cada eje y aunque no hay una secuencia obligatoria, ofertamos los cursos ubicados en los ejes conceptual y metodológico primero, pues pensamos que es lo más conveniente para poder sustentar y llevar a cabo las investigaciones o intervenciones de manera exitosa.

Además de los cursos obligatorios los estudiantes deben avanzar, por un lado, en sus trabajos de investigación que se convertirán en sus tesis de posgrado y, por otro, completar su formación con actividades académicas complementarias que pueden ser: cursos extra que pueden ser del mismo programa o de otros, diplomados, asistencia a congresos, etc. Todo ello está pensado para fortalecer la formación integral de los estudiantes y sus proyectos de investigación de manera individual. El aprendizaje distribuido permite que el estudiante siga trabajando y retroalimente sus cursos con la experiencia laboral, con el trabajo de campo a la vez que avanza en la construcción del conocimiento de manera presencial, en línea y mixta. Todo ello personaliza el programa, pero a la vez permite tener compañeros con quienes compartir, analizar, debatir y cooperar. Dada la diversidad presente entre el alumnado encontramos que ello es una ventaja, ya que cada quien puede escoger de la manera que más le convenga y que se adapte mejor tanto a su estilo de aprendizaje como a su situación laboral y personal.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Vemos que la investigación o intervención educativa son medulares en la MEI y por ello me quiero detener un poco para ofrecerles un panorama del tipo de proyectos que se están desarrollando. En la MEI tenemos dos líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento: la Interculturalidad en Instituciones Educativas y la Interculturalidad en la gestión y acción social. En la primera línea vemos que se tratan cuestiones de sistematización de experiencias en la UV, percepciones de un problema que permea nuestra vida en casi todos los ámbitos: la violencia; el aprendizaje de lenguas minoritarias en contextos multilingües; recursos *web* en el ámbito educativo; la noción de gestión, que es medular en la licenciatura de la UVI; la evaluación del Programa Vasconcelos de la SEV y otro proyecto con un estudio de caso sobre el sistema de tutorías que se usa en la licenciatura de la UVI y el resto de la UV.

Algunos proyectos por su naturaleza tienen una parte de su ámbito dentro y otra fuera de la institución y los podemos ubicar en ambas líneas de investigación. Estos proyectos versan sobre la revitalización de la lengua náhuatl en distintos espacios; la construcción de la noción de ciudadanía a partir de la vinculación de estudiantes de la licenciatura y las relaciones interinstitucionales de la universidad con la Comisión de Derechos Indígenas.

Las últimas tres investigaciones ubicadas claramente en la segunda línea de generación y aplicación del conocimiento son: un estudio etnográfico en el tema de la salud intercultural en una comunidad totonaca, el análisis de la costumbre jurídica y sus formas de organización comunitaria y, por último, un estudio sobre las prácticas colaborativas para la conservación de la vida silvestre.

Estas líneas se corresponden y cruzan con las líneas de investigación que trabaja el cuerpo académico de Estudios Interculturales que se denominan: Gramática de la Diversidad: bases epistemológicas y metodológicas de los Estudios Interculturales, donde se "analiza cómo en programas de educación —particularmente de educación superior— se construyen, gestionan, enlazan, intercambian y fertilizan mutuamente diversos saberes y conocimientos". La segunda línea es Construcción de la interculturalidad: sociedades sustentables, producción cultural y códigos de convivencia, cuya orientación

es "la búsqueda de herramientas para pensar e instrumentar, desde los enfoques ciudadano, intercultural y de género, la gestión de lo público"; en tercer lugar está la línea de Interculturalidad en Movimiento: movilidades y migraciones como desafíos al Estado-nación cuyo objetivo es la construcción de un nuevo marco teórico para leer el nuevo orden global y, buscar "la consideración de nuevas geografías y tipologías en relación a la migración".

En este congreso varios de los estudiantes de la MEI presentan avances de sus investigaciones por lo que no ahondaré en detalles, pero sí quisiera subrayar la importancia de que estos proyectos de intervención e investigación aplicada concluyan en un plazo no mayor a un año y puedan circular y convertirse en un ejemplo de cómo construimos puentes entre diferentes saberes, formas de pensar, organizar, ordenar y mirar el mundo con el impacto que ello tiene en los servicios prestados a grupos y comunidades, el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y de toda índole, la innovación generada en ámbitos específicos etcétera.

La forma en que hemos trabajado los cursos y seminarios semipresenciales ha sido con semanas de clases presenciales concentradas al inicio, a la mitad y al final de cada semestre, pero ello cambiará necesariamente para las siguientes generaciones. Hemos tenido que planear y negociar las semanas de manera que se afectara lo menos posible la licenciatura, puesto que los docentes no pueden dejar desatendidas las clases. Para poder asistir y cumplir con la participación necesaria en la MEI deben organizar el trabajo de docencia y acompañamiento de los cuales son responsables, con todo lo que implica.

Los cursos que se ofrecen en línea han dejado claro que la virtualidad es una modalidad en la cual todos tenemos que aprender, pero que nos ofrece ventajas que podemos aprovechar. Trabajar con docentes y estudiantes que físicamente se encuentran en otro continente nos obliga a planificar de manera muy minuciosa todas las sesiones, actividades, estrategias, calendarios, especificaciones de trabajos, registros y otras cuestiones que en sesiones presenciales o cara a cara manejamos con otros ritmos, con otras estrategias. Los diversos contextos igual nos pueden ofrecer una riqueza de puntos de vista que se puede aprovechar. Aunque en ocasiones ello se ha visto como

una falta de información del contexto de los estudiantes y las fallas tecnológicas en la plataforma hayan obstaculizado temporalmente la comunicación, finalmente se resuelven usando el correo electrónico, el correo caracol o tradicional y si es necesario por teléfono.

Además de los cursos otro elemento esencial es el acompañamiento de los tutores entendido como "una actividad pedagógica permanente e integradora que responda a las necesidades de formación integral de los estudiantes del posgrado, que contribuya en la profesionalización de los estudiantes desde una perspectiva horizontal-dialógica y articulada a las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) y a los Ejes de formación" (UVI p. 23). Esta actividad se enlaza por lo general con otro espacio de formación importante, el seminario que durante las sesiones presenciales hemos trabajado. Las formas que hemos ensayado han ido variando: sesiones grupales maratónicas donde todo el alumnado expuso sus proyectos y recibió retroalimentación de los maestros y compañeros, sesiones individuales con una terna de maestros que habían leído previamente los avances, sesiones donde tratamos que los proyectos fueran puntualizándose y acotándose de manera rigurosa, seminarios con invitados que nos han ofrecido una mirada externa. Hemos acompañado las sesiones de seminario con conferencias y charlas de personalidades de diferentes ámbitos y experiencias variadas. El propósito de todas estas actividades es, por supuesto, fortalecer la formación integral del alumnado tratando de atender la variedad y estilos de aprendizaje presentes.

Los retos a los que nos enfrentamos son varios, por un lado está la operación de la Maestría en varias regiones de manera simultánea. Pretendemos ofertar el programa en las regiones donde la UV tiene campus y donde contamos con el apoyo de las Unidades de Enlace Académico entre la UV Intercultural y la UV. No sabemos todavía quiénes conformarán la siguiente generación que arrancará en febrero de 2010, pero tenemos la impresión de que los maestros de cualquier nivel educativo serán parte de nuestro público, sin embargo esperamos tener varios grupos heterogéneos multidisciplinares, con nuevas y múltiples miradas que enriquecerán nuestro trabajo. De manera paralela pensamos también en una revisión

del programa, pues así como nuestro contexto o lo que llamamos "realidad" cambia constantemente nosotros identificamos nuevas necesidades, nuevos ámbitos que cobran fuerza dentro de los estudios interculturales que podemos desarrollar y en los que nos gustaría incursionar.

Otro reto que identifico es el de la evaluación del programa pero no sólo con indicadores cuantitativos, que no carecen de importancia, pero sin duda resultan insuficientes, sino también con elementos cualitativos entre los cuales será importante tener en cuenta los que identifica Mato (2008:66) y que quisiera retomar:

1. Los servicios prestados en los ámbitos comunitario, social y de grupo.
2. Los aportes al reconocimiento y valoración de la diversidad cultural.
3. La elevación de la autoestima.
4. Los ajustes entre las oportunidades de formación y las necesidades y proyectos comunitarios.
5. La importancia local de innovación generada.
6. Los avances en formas de producción de conocimientos contextualmente significativos. Sigue pendiente el cómo construir los indicadores cualitativos que queramos incluir en nuestra evaluación, de la maestría y de la licenciatura de la UVI.

Conclusión

Hay mucho de qué hablar, que compartir, debatir y enriquecer en torno a cada una de las propuestas de educación superior para docentes. A manera de conclusión quisiera decir que estamos en el camino de esta experiencia nueva para muchos de los que estamos ahora trabajando en el equipo, aunque para otros ya hay un largo trecho recorrido. Venimos aquí para compartir nuestra experiencia y conocer las experiencias de los compañeros que, sin duda, nos dejarán aprendizajes, luces, vías de búsqueda para cumplir con nuestro objetivo: contribuir desde nuestra posición privilegiada a un mundo más equitativo con una educación con mayor pertinencia y calidad.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Fuentes consultadas

Beltrán, J. y J.L. Suárez, *El quehacer tutorial. Guía de trabajo*, Universidad Veracruzana, 2002. Disponible en

http://www.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=20&Itemid=404&lang=es

Mato, Daniel (ed.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: Experiencias en América Latina,* Caracas, Venezuela, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2008, p. 66.

——, "Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Panorama Regional, Procesos Interculturales de Construcción Institucional, Logros, Dificultades, Innovaciones y Desafíos", en Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*, Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, UNESCO-IESALC, 2009.

Universidad Veracruzana Intercultural, *Documento extenso de la Maestría en Educación Intercultural*, 2007.

Universidad Veracruzana, 2009. Disponible en:
http://www.uv.mx/universidad/info/introduccion.html

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Mesa 4

Perspectivas de la investigación en temas de interés para el fortalecimiento del enfoque intercultural en las diferentes dimensiones de desarrollo de la región

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Construyendo una metodología de investigación participativa desde y con los pueblos indígenas: experiencia regional proyecto Eibamaz

María Cortez Mondragón[1]
"Iamamara ea iti jake joni ikax"
"Tengo derecho a participar"

Palabras claves: Participación, estrategias, investigación, cosmovisión, espiritualidad.

Marco general

Los países que conforman la Región Andina: Bolivia, Ecuador y Perú, donde se desarrolla el Proyecto Eibamaz que ejecuta UNICEF con la cooperación del gobierno de Finlandia, se caracterizan por poseer una gran riqueza cultural, biológica y lingüística y esta gran diversidad ha hecho que se dé un creciente interés por realizar estudios e investigaciones científicas en las regiones donde está asentada la población indígena. El interés local e internacional ha provenido principalmente de países desarrollados, de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, de la cooperación internacional y de centros de académicos como las universidades en las que la investigación se plantea como una *actividad prioritaria* con el propósito de describir y dar cuenta del desarrollo del conocimiento de los diversos pueblos, tratando de plantear diversas maneras de identificar sus problemas y de reflexionar sobre ellos utilizando marcos

[1] Profesora principal, directora del Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA). Facultad de Letras, UNMSM, Perú.

teóricos determinados por el avance de la ciencia, cuyas perspectivas muchas veces no han respondido a la comunidad-población en la que se identifican los problemas o se plantean hipótesis y métodos de estudio.

Todo esto se considera en el campo de las ciencias y de las formas como se da cuenta de los *conocimientos científicos*, y de qué conocimientos son considerados con esta denominación. Este interés se basa, en gran medida, en el valor de las áreas indígenas en lo que a diversidad se refiere. Pueblos como los cavineños, mosetén, chacobos en Bolivia; los ashaninka, yine y shipibo en Perú, y los shuar ashuar, quechuas en Ecuador, poseen una gran riqueza en cuanto a lenguas, diversidad biológica y cultural. Sin embargo, a pesar de vivir en áreas con dicho potencial, los indígenas han recibido pocos beneficios al ser objeto de estudio, uso y *explotación*.

Por tales motivos los pueblos indígenas de los países mencionados proponen que esto no debe continuar y que es necesario adoptar medidas que propicien la adopción de nuevos marcos teóricos y epistemologías, lo que implica formas novedosas de acercamiento metodológico, administrativo y de control de los diversos procesos de investigación que tienen que ver con sus recursos naturales, cognitivos y de otra índole por lo que en relación con éstos, el liderazgo indígena es muy importante para generar procesos interculturales con equidad y respeto. Desde esta perspectiva, son conscientes –y lo han demostrado en las diversas reuniones regionales y otras– que se hace necesario la adopción de nuevas estrategias de investigación con la finalidad de encontrar el porqué del desequilibrio que existe entre los resultados y los beneficios que la población piensa que no son justos.

A continuación presentamos el proceso –que hasta ahora se lleva a cabo– relacionado con la construcción de metodologías, tema que el CILA de la Facultad de Letras de la UNMSM es responsable de sistematizar respecto a los eventos que se han realizado y que tienen que ver con el tema.

Nuestra participación consistió en recoger lo que los académicos y los sabios han podido intercambiar y reflexionar en los diversos

encuentros promovidos por EIBAMAZ Regional, con el objetivo de contar con criterios para elaborar políticas de investigación, facilitando el respeto a la participación y a la capacidad de propuesta de los pueblos indígenas implicados y, al mismo tiempo, proveer a los investigadores de lineamientos para al investigar puedan acercarse a los pueblos indígenas.

En la metodología y la práctica de los encuentros se considera, como aspecto básico, una actitud abierta con respecto a los conocimientos propios de estos pueblos, tomando en cuenta que: *diálogo*, *intercambio, equidad, respeto* son palabras importantes en el proceso de reconocimiento del uno por el otro.

Se trata de contribuir a crear espacios y fomentar la confianza entre los dos actores. Los principales planteamientos buscan favorecer un espíritu de cooperación y de respeto mutuo, así como asegurar el desarrollo adecuado de la investigación en y con las comunidades además de la promoción del conocimiento indígena. Asimismo, se promueve la investigación con ética e información precisa, facilitando el conocimiento y el respeto a la voluntad, expectativas y el análisis de los participantes de los pueblos implicados.

Uno de los ejes relevantes es el que corresponde a la *información*[2] que deben poseer los miembros de los pueblos participantes, de tal manera que puedan plantear claramente sus necesidades, que facilite limitar la investigación y conocer sus implicaciones, lo que quiere decir establecer alianzas, desarrollar metodologías con y entre los participantes indígenas y no indígenas, es decir, plantear el proceso de investigación fomentando o propiciando desde el inicio –como lo hemos denominado en el proceso de investigación con la población de la Región de Ucayali (Perú)– un verdadero diálogo entre la *academia y la sabiduría*, generando nuevas estrategias para evidenciar y posicionar nuevos conocimientos producto de la dinámica de los diversos procesos sociopolíticos, educativos, lingüísticos y culturales que enfrenta la población involucrada.

[2] Establecido en el Convenio 169, OIT y la Declaración ONU.

El proceso

2.1. Antecedentes

La tarea desarrollada con respecto a la investigación ha sido fructífera para unos y nada significativa para otros puesto que depende de la interpretación que se dé a los resultados de este proceso.

Para los integrantes de la población indígena, profesionales o no, la evaluación no es del todo satisfactoria, pues ellos piensan que la tendencia de la investigación ha sido propiciar un desarrollo muy vertical donde los investigadores siguieron una metodología cuyo objetivo principal fue la *recolección de datos* y la sistematización *a su manera* de éstos; no se compartieron propuestas ni reflexiones pues se le asignó a la población un papel pasivo; por ejemplo, es evidente –en relación con la EIB– que en los diseños curriculares la perspectiva teórica y práctica fue imponer currículos para la formación de los niños y niñas; de los maestros y maestras con contenidos ajenos a la realidad de la población para la cual estaba dirigida. Asimismo en lo que se refiere a la investigación lingüística y cultural, en la que la población sólo ha participado como informante, es decir, la que proporciona los datos sin tener la posibilidad de reflexionar sobre los mismos y de saber finalmente cuáles fueron los resultados, producto de esa investigación y su beneficio y utilidad. Por otro lado, la población cree que paulatinamente ha perdido el *control* de sus propios conocimientos, de la recreación de los mismos e, incluso, de los beneficios que estos significan como soporte de su sistema cultural, identidad, autoría, etcétera.

2.2. Poniendo las bases para propuesta de acción

2.1. La convocatoria para la reflexión

EIBAMAZ-Regional convocó a varios eventos que indistintamente se desarrollaron en Bolivia, Perú, Ecuador y Guatemala.[3] La propuesta

[3] Existe una experiencia interesante, el Programa de Educación Intercultural Multilingüe de Centroamérica, PROEIMCA. El propósito fue compartir y enriquecer propuestas.

giró especialmente en torno a dos temas: construcción de metodologías de investigación y categorías epistemológicas indígenas e interculturales; pero también la acreditación de sabios y sabias indígenas y la homologación de títulos.

La reflexión en torno a cómo se ha ido produciendo el proceso de investigación destacó los siguientes aspectos:

a. La existencia de una tendencia colonial en materia de investigación y de gestión de la información.

El punto anterior se relaciona con el tema de desarrollo de la construcción de epistemologías en el que se detectan trabas producto de prejuicios y discriminación, pues los indígenas sienten que existe una descalificación de la posibilidad de crear ciencia en culturas como la suya dado el marco hegemónico que se utiliza.

Frente a esta situación, la reflexión de los estudiosos de las universidades y de los expertos indígenas plantea:

- Una visión crítica del paradigma de occidente, teniendo en cuenta que el conocimiento indígena no puede ser abordado con parámetros occidentales, pues posee su propio sistema, sus propios valores, lógicas, principios éticos, etcétera.
- La necesidad de trascender las prácticas de investigación tradicional y desechar la idea que se tiene en dicho modelo del indígena como objeto de investigación, ya que siempre se ha procedido de esta manera para llevar a cabo la extracción de la información, es decir, de sus conocimientos por medio de procesos de investigación que en la práctica no ha permitido a los indígenas aprender a reflexionar sobre esos conocimientos, validarlos y visibilizarlos al sistematizarlos.
- Los procesos de investigación –para la EIB– no han permitido trascender la escuela, ya que sólo se han traducido en esquemas de la otra cultura lo que no permite avanzar hacia el descubrimiento de un modelo de educación propia ni a propender a vitalizar sus conocimientos y saberes.
- Generar y exigir una investigación con procesos participativos

que permitan dialogar y validar todo lo que tiene que ver con el uso de sus conocimientos, proyectando asumir sus propias propuestas y entrar en un diálogo intercultural con investigadores como los de las universidades.

- Reconocer y autoafirmarse en los derechos que les asisten con respecto a sus propios saberes, conocimientos y espacios en los que se desarrollan las investigaciones, las cuales ya están en las diversas leyes.[4] Ser consciente de que una metodología tradicional no permite la participación de los propios actores en forma activa sino pasiva, lo cual ha dificultado el fortalecimiento de sus conocimientos y saberes propiciando, incluso, la asunción de los valores de la otra cultura sin una actitud crítica y reflexiva.

2.2.2 Generando principios

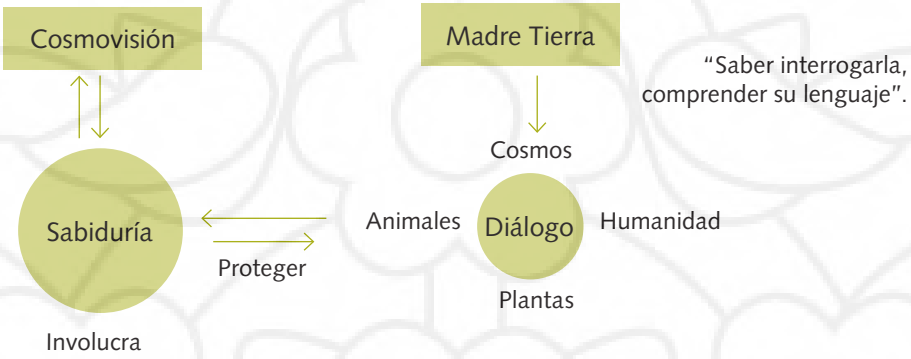
Las reuniones y los intercambios nos permitieron encontrar y recoger principios básicos en torno al concepto de investigación, especialmente con la reflexión de los participantes indígenas, que llevó a los no indígenas –especialmente representantes de las universidades– a direccionar sus actividades. Las siguientes consideraciones pueden ser la base de los principios para el diseño de un paradigma distinto de investigación: "La investigación Maya es todo proceso que no sólo se plasma en un libro sino que genera acción para descubrir, conocer, valorar y restaurar las relaciones de equilibrio que generan vida en relación directa con toda la existencia del universo".[5]

4 Cf. OIT, Declaración de la Naciones Unidas, y otras.
5 Comentario de un sabio maya (Guatemala).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Otra forma de ver, interpretar y vivir

Conocer y hacer uso de nuestros conocimientos y sabiduría para proteger la vida de nuestras hermanas plantas, de nuestros hermanos animales, del cosmos y de la humanidad



Cuadro 1. Elaboración propia. Base: exposición: L. Crisóstomo, Guatemala, 2008.

Como puede verse, la *Sabiduría* está en estrecha relación con la *cosmovisión* cuyos componentes son mente, cuerpo, entorno y espíritu. Por otro lado, está la Madre Tierra que tiene una relación con el cosmos y éste, a la vez, establece un *diálogo* entre ellos para lograr en forma colectiva, *otra forma de ver, interpretar y vivir.* Lo más relevante es que todo esto está estrechamente relacionado con el proceso de investigación y tal, como ya se sabe, no es la manera en que se enfoca la investigación occidental; sin embargo, las relaciones entre los diferentes conceptos conducen claramente a visualizar una metodología de investigación sumida en un proceso epistemológico relacionado con el desarrollo del conocimiento, que tiene como base un tipo de vinculación que parte de una manera de concebir las cosas, los problemas, las relaciones, los acontecimientos y alrededor de un contenido, un concepto, una epistemología y una teoría, base del descubrimiento y de la búsqueda de nuevos conocimientos.

Hay que tener en cuenta que el fundamento teórico es experiencial, desde la práctica de la cultura, desde la cultura viva. Ya que no se puede separar los conocimientos y la vida.

"La cosmovisión de los pueblos se expresa en el fundamento teórico, en muchas áreas de la vida misma: espiritualidad, danza, ceremonia, conocimiento, arte, tradiciones orales, valores, práctica cultural, don de servicio, noción de la justicia y equilibrio" (Expos, Ecuador 2008).

"Las emociones, ternura y espiritualidad, son esenciales en los métodos propios de los pueblos indígenas." (Expo, Bolivia 2008). Los autores del conocimiento son los propios actores de la comunidad y son conscientes de que debe existir un planteamiento ético que rija las investigaciones del occidente sobre las comunidades indígena; de esta manera se plantea tener en cuenta que:

- El reto de la investigación es generar autoestima y ejercicio ciudadano en los pueblos indígenas, fomentando el reconocimiento de su espiritualidad y su modo de vida.
- Son muchas las investigaciones pero no han logrado evidenciar el sentir de los pueblos; lo importante es que sirvan para su verdadera emancipación a partir del reconocimiento y la lucha por sus derechos.
- La emancipación y la autodeterminación es el reconocimiento profundo de su espiritualidad, de su vinculación, su comprensión y modo de vida, por ejemplo, con sus espacios, su tierra, su territorio y todo el simbolismo que rodea sus culturas y que se evidencian de distintas formas.
- Que la investigación sea una guía y herramienta para la libertad.
- Un investigador tiene que transformar su punto de vista para que comprenda otras dimensiones y la dimensión de la cultura milenaria.
- Percibir, comprender y valorar y hacer de lo que se va a descubrir un modo de vida, por ello es cada vez más necesario formar investigadores indígenas que sean reconocidos y puedan profundizar *en el conocimiento de la cultura y la*

cosmovisión indígena; sólo así se podrán propiciar procesos verdaderamente interculturales.

2.2.3. Propiciar una nueva metodología a partir de las acciones realizadas

El eje principal es que en el desarrollo de las acciones, los tres países mencionados, es decir, Bolivia, Ecuador y Perú –con sus particularidades– consideran la participación de equipos de investigación pero con la imprescindible participación de expertos indígenas[6] y jóvenes investigadores en formación e investigadores de las universidades.

La aplicación de la metodología considera los siguientes aspectos:

Cuadro 2. Elaboración propia. Base investigación y metodología (CILA-FL-UNMSM).

En el cuadro se puede ver un nivel de participación importante de los llamados *expertos y sabios,* quienes en la investigación son los que validan la captura y la sistematización de los datos de los jóvenes indígenas (delegados y delegadas), investigadores en formación y de los asistentes e investigadores de las universidades que acompañan la investigación.

---

6 En las comunidades como en mesas de trabajo fuera de ellas son los que validan la sistematización de los datos de parte de los delegados, de los asistentes de investigación y de los investigadores de la universidad (ejemplo: el desarrollo de tareas y la metodología aplicada por el CILA-UNMSM).

"…cuando se tiene una noción [de los sueños] se puede curar, aparte de la observación y el aprendizaje espiritual. El sabio tiene destrezas especiales y te enseña, te indica… eso está en la visión, está en el mundo espiritual, pero también es físico."[7]

2.2.4. Buscando mejores niveles de participación

"La realización del trabajo de campo no será responsabilidad única de los investigadores, pues el trabajo en conjunto se compone de tres miembros: *un investigador de la universidad, un investigador indígena de cada pueblo y los participantes de la comunidad"* (Doc. Bolivia).

En la reuniones se ratificó una acción básica: *la formación de investigadores indígenas,* y la lucha por *su acreditación* y la de los sabios, no sólo como personas; quedaba la tarea de propiciar, en ámbitos como el universitario, la validez de los conocimientos indígenas, lo que significa asignarle la acreditación tanto para lo que se imparte como conocimiento, como a su participación en esa enseñanza.

2.3. Algunas conclusiones relevantes en torno al tema

Conocimiento indígena es: "todo lo que los sujetos indígenas saben acerca de sus pueblos", refiriéndose tanto a lo que se sabe como a lo que se puede saber investigando y aprendiendo. "Hay que articular los conocimientos indígenas con otros conocimientos para que sirvan a la sociedad indígena y a cualquiera del mundo" (Expo. Equipo Perú-Guatemala 2008).

- Existe el desafío de fortalecer esos procesos participativos, los mecanismos de seguimiento así como la de crear, deconstruir conceptos y profundizar en temas que tienen que ver con la investigación, la propiedad intelectual y la confidencialidad.
- Incluir y posicionar una nueva metodología de investigación, especialmente en las universidades, con la participación efectiva de los sabios e investigadores indígenas, a fin de asegurar

[7] Ely Sánchez, educador del pueblo shipibo.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

nuevos, distintos y verdaderos procesos interculturales en la investigación.

- Promover agendas nacionales y regionales de investigación para socializar y difundir las nuevas propuestas.[8]

Fuentes consultadas

Cortez, María, Gustavo Solís y Rosario Quesada (CILA-Facultad de Letras UNMSM), Exposiciones eventos, documentos base; apuntes eventos Bolivia, Ecuador, Guatemala, Lima.

EIBAMAZ-Regional, Eventos de Metodologías: Cochabamba 2008-2009.

Prada, Fernando y Pedro Plaza, Luis Crisóstomo y otros: Exposiciones y documentos bases. Eventos Cochabamba Bolivia, Lima. Ecuador y Guatemala.

www.unmsm.edu.pe Weblog. Fundación San Marcos

[8] En Lima, Perú, se llevó a cabo la primera convocatoria.

Investigación vinculada y vinculante. La retroalimentación entre las funciones sustantivas de la universidad

Verónica Moreno Uribe[9]

La investigación es uno de los ventrículos del corazón universitario, sin embargo, en universidades como las nuestras el sentido de esta función sustantiva se reinterpreta en virtud de la vocación y el enfoque *intercultural.* Surgen las preguntas: ¿cuál es la función social y política de la investigación en la transformación de las condiciones adversas de las comunidades rurales e indígenas?, ¿cómo se instrumenta la retroalimentación entre la investigación y la docencia?, ¿cómo construir una investigación vinculada y vinculante?

Estos cuestionamientos marcaron el compás de las primeras reflexiones en torno al quehacer de la investigación en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET). El reto consistió en construir una estrategia de definición de Campos-Subcampos-Líneas-Proyectos (C-S-L-P)[10] de investigación coherente con los

[9] Docente e investigadora y jefa del Departamento de Investigación de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco.

[10] La estructura analítica de C-S-L-P de investigación, fue discutida en el marco del Programa de Formación en el Campo de la Investigación (PROFOCIN) con el doctor Saúl Moreno Andrade, a partir de la propuesta teórico-metodológica de la dialéctica-crítica. Esta propuesta asume que la utilización del concepto de campo posibilita romper con la asunción dicotómica de la realidad que categoriza como antagónicos al sujeto-objeto o a los actores y al sistema. Por el contrario, dice, es a través de

fundamentos de las universidades interculturales en general y con la misión de la UIET en particular. Esto con el propósito de generar en los estudiantes originarios de comunidades rurales e indígenas competencias para que sean capaces de problematizar y transformar su entorno, sin que ello implique la negación de sus referentes culturales primarios, al tiempo que puedan incorporar de manera crítica aportes epistémicos y metodológicos provenientes de horizontes culturales ajenos a los propios.

Iniciamos con la identificación de lineamientos a partir de los cuales orientar la construcción de dicha estrategia. Para la construcción de estos lineamientos partimos del análisis-diagnóstico de los elementos causantes de crisis en el modelo convencional de Educación Superior en contextos rurales. En un proceso colegiado determinamos, en primer lugar, que era sustancial lograr la retroalimentación entre las funciones sustantivas de la universidad, es decir, docencia, investigación y vinculación, dado que esta articulación cimentaría las bases para:

- La reflexión contextualizada de la problemática local-global.
- La comprensión y transformación del entorno.
- La generación de conocimientos desde y para la comunidad.

Definimos que la condición de posibilidad para que el conocimiento generado resulte significativo a los estudiantes y, por tanto, tenga sentido desde sus referentes de comprensión del mundo, es partir de los conocimientos previos que sobre el tema-problema se tienen. Esta contextualización vivenciada es posible, primero, si se abre el abanico de espacios formativos (aula, milpa, comunidad, etcétera) y, segundo, si sistemáticamente se alude a las experiencias narradas por los propios sujetos comunitarios. Esto es, frente a la idea del aula como espacio univoco de reflexión y del docente como agente de conocimiento, se abre la posibilidad de pensar diversos escenarios y actores cercanos a los estudiantes y a su vida en la comunidad

las prácticas que conocemos la articulación de los elementos componentes de la *totalidad concreta*. El concepto de campo implica entonces un análisis crítico de las condiciones sociales al tiempo que la mirada reflexiva del sujeto que las investiga, en este caso los sujetos: docentes y estudiantes.

con los que es posible reflexionar, comprender y transformar las condiciones adversas del entorno, además de impulsar procesos de revaloración y revitalización de las culturas locales.

Vinculado con esto, el segundo lineamiento identificado fue que la investigación se tiene que realizar en cuerpos colegiados, interdisciplinarios y constituidos por docentes y estudiantes. La integración de equipos para la investigación compuestos por docentes y estudiantes contribuye al doble objetivo de formar sujetos críticos capaces de pensar su realidad y pensarse pensándola, al tiempo que avanzan en el propósito de generar conocimiento colectivamente desde y para la comunidad.

Este lineamiento parte del supuesto de que el primer vínculo que la universidad establece con la comunidad es por medio de los estudiantes que en ella se inscriben. Si bien no asumimos que los intereses comunitarios, necesariamente diversos y antagónicos, están expresados en las expectativas de los estudiantes, suponemos que éstos son ventanas que permiten *ver* parcialmente a las comunidades.

El tercer lineamiento se construyó a partir de la reflexión sobre la función social y política de la investigación en las universidades interculturales y en la UIET en particular. Nos preguntamos aquí sobre el papel de la universidad en la transformación de las condiciones adversas del entorno, sobre los límites de esa responsabilidad y los actores inmiscuidos en ella, asimismo sobre el sentido y contenido de la transformación considerando que las universidades interculturales buscan al mismo tiempo la conservación y revitalización cultural.

Así, nuestro tercer lineamiento se basa en la conclusión de que los contenidos de la investigación tienen que decidirse a partir de un proceso colegiado que tenga como eje de análisis las necesidades de investigación vistas desde por lo menos dos perspectivas, mismas que sintetizamos en las categorías de *perspectiva comunitaria* y *perspectiva académica*.

Una vez estipulados los tres lineamientos: 1. la retroalimentación entre las funciones sustantivas; 2. la composición de cuerpos colegiados de investigación constituidos por docentes y estudiantes; y

3. la determinación de los contenidos de la investigación a partir de la identificación de necesidades vistas de las perspectivas comunitaria y académica, iniciamos con la construcción de la estrategia para definir C-S-L-P de investigación vinculada y vinculante.

Esta estrategia se construyó e implementó en un proceso largo, que duró aproximadamente un año y medio, en el cual se realizaron seis talleres con el equipo colegiado. La estrategia consistió en la articulación de dos perspectivas que permitieron perfilar un panorama complejo e integral de las necesidades de investigación de la región de impacto de la universidad.

En la perspectiva *comunitaria* se buscó incorporar el punto de vista de los actores comunitarios sobre las problemáticas y potencialidades de sus comunidades. Puesto que como mencionamos arriba, partimos de la premisa de que el primer vínculo que la universidad establece con la comunidad es por medio de los estudiantes, los diagnósticos que ellos diseñan, planifican e implementan, como parte de su proceso formativo en el tercer y cuarto semestre de las licenciaturas, y en el marco del eje metodológico de los mapas curriculares, permiten identificar los elementos que los diversos habitantes de las comunidades ponderan a la hora de problematizar su entorno. Así, analizamos 52 diagnósticos de 28 comunidades de Tabasco y cuatro de Chiapas, realizados entre 2006 y 2008, de los que derivamos la perspectiva comunitaria sobre problemas regionales y locales.

La perspectiva *académica* se obtuvo en el "1er Foro sobre el estado de la investigación en la región Sierra de Tabasco y norte de Chiapas. Perspectivas para el desarrollo intercultural", organizado por la UIET en conjunto con 10 instituciones de educación superior y centros de investigación de la región, el cual se realizó en junio de 2008, cuyo objetivo general fue tener un estado del arte sobre la investigación en la región. En el Foro participaron 61 investigadores de diferentes puntos de la República que realizan o han realizado investigación en la región Sierra de Tabasco y Norte de Chiapas.

Como producto del Foro, identificamos ausencias y derivamos perspectivas para la investigación en la región. Esta información

alimentó una base de datos, compuesta también por las problemáticas identificadas en los diagnósticos, que sirvió como insumo para la elaboración de la propuesta de C-S-L-P.

El entrecruce de problemas, ausencias y perspectivas de investigación en la región nos permitió proponer una matriz de C-S-L-P de investigación a partir de los cuales priorizamos tres proyectos en virtud de la necesidad de profundizar en el conocimiento de la región. Los proyectos de investigación en marcha son:

1. Caracterización socioeconómica y de recursos naturales del corredor ripario Cuitlahuac-Tapijulapa del río Almandro (Oxolotán) Tacotalpa, Tabasco
2. Atlas etnográfico
3. Resignificación e influencia de la educación intercultural en la vida cotidiana de los estudiantes

A seis meses de iniciada la construcción de protocolos de investigación en equipos colegiados, vimos la necesidad de compartir la estrategia metodológica para la definición de C-S-L-P de investigación con las demás universidades interculturales del país y discutir, a la luz de su experiencia particular, asuntos como la posibilidad de construir lineamientos generales para *interculturalizar* la investigación en nuestras instituciones y, en principio, si era factible hablar de una investigación intercultural y qué la definía como tal, su posicionamiento epistemológico, su objeto de estudio y su orientación metodológica, entre otros aspectos centrales.

Fue así que el pasado mes de septiembre, convocamos al *Primer Foro sobre el estado de la investigación en las universidades interculturales de México*, al que asistieron representantes de las 10 universidades interculturales (UI) que forman parte de la REDUI.

Durante tres días debatimos en torno al sentido y orientación de la investigación y si es posible transformar, a partir de ella, las condiciones adversas de las comunidades en las que se asientan las universidades interculturales; discutimos sobre los valores éticos que deben prevalecer en los procesos de construcción colectiva del conocimiento; reflexionamos acerca del supuesto reconocimiento

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

de la diversidad social, generacional, étnica, de género y disciplinaria.

Continuamos los trabajos con el análisis de la posibilidad de incorporar los conocimientos locales a los procesos investigativos bajo los paradigmas científicos hegemónicos, y bajo qué estrategias o mecanismos podrían hacerse o, en su caso, qué lugar deberían ocupar en los procesos de investigación de las UI; abordamos los temas de la existencia o no de criterios para definir los contenidos de investigación y cuál es el papel que tienen comunidades y estudiantes en la tarea de generar conocimiento colectivo y, por último, compartimos las experiencias de investigación en las diferentes universidades.

De manera general las conclusiones fueron las siguientes:

- No puede hablarse ni es deseable, de una investigación intercultural. Taxonomizar el quehacer investigativo en un concepto estático, en proceso de construcción, significa reducir las posibilidades de que las prácticas y los sentidos atiendan a la especificidad de los contextos para los que son significativos.
- Por ende, tampoco es posible —ni deseable— generalizar entre las ui lineamientos a partir de los cuales orientar sentidos y acciones. Sin embargo, en este punto se concluyó que si bien cada ui opera en virtud de especificidades acordes con el contexto en el que se asienta y a las dinámicas instituciones particulares, hay premisas subyacentes en el quehacer de la investigación que son constantes en las universidades. Una de éstas es que la investigación debe proveer insumos para la transformación de las condiciones de vida de los habitantes rurales.
- El tema de la transformación resultó igualmente polémico, pues en diversas mesas se cuestionó el paradigma de desarrollo que las UI dan por hecho al suponer una necesidad de cambio en las comunidades. Por tanto, generar en los estudiantes competencias para problematizar el concepto de desarrollo es tan importante como poner en cuestionamiento

la perspectiva que de éste tienen las ui al orientar sus principios bajo la premisa de la transformación.

- Hubo consenso en que considerar los conocimientos y valores de las culturas locales en el mismo plano que los conocimientos y valores generados desde el método científico es una premisa básica del enfoque intercultural. Sin embargo, las ui en general no propusieron mecanismos concretos para salvar los obstáculos de orden epistemológico y metodológico que esto representa. No es suficiente con la incorporación de los conocimientos locales a la currícula de las licenciaturas ofertadas en las UI o en los contenidos de la investigación, puesto que el tamiz a partir del cual se ponderan, significan y clasifican es disciplinar y obedece a una lógica hegemónica de construcción del conocimiento caracterizada por segregarlos y devaluarlos.

Fuentes consultadas

Casillas M., María de Lourdes y Laura Santini V., *Universidad Intercultural. Modelo educativo*, México, SEP-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2006.

Fornet- Betancourt, Raúl, *Reflexiones de Raúl Fornet- Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*, México, SEP-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2004.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Generación colectiva e intercultural de conocimientos sobre sustentabilidad, en la sede regional las selvas

Juan Carlos A. Sandoval Rivera[11]

Antecedentes

En el desarrollo de la llamada Investigación vinculada (con duración de un año) los estudiantes de la orientación en Sustentabilidad, de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), pudieron asociarse y desplegar acciones conjuntas que fortalecieron, en distintos niveles, el trabajo de las contrapartes con las que se vincularon. Se pueden enunciar muchos de los logros obtenidos con esta colaboración en lo que se refiere a la formación académica, de los cuales, entre los más importantes o representativos, se mencionan la generación de experiencias en el trabajo con grupos, la elaboración de diagnósticos rápidos de comunidades, la descripción abstracta de situaciones observadas y la elaboración de proyectos para la procuración de fondos, todo esto con una visión solidaria y crítica. Sin embargo, este desarrollo de capacidades sólo pudo desplegarse en un ámbito local, y en muy pocos casos se apuntó hacia una visión regional, global o macro. No obstante, esta visión de trabajo, centrada en

[11] Docente, investigador y responsable de la Orientación en Sustentabilidad de la licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, en la Universidad Veracruzana Intercultural, sede Las Selvas.

sólo el ámbito local, corresponde a una etapa procesal de trabajo por niveles, diseñada por el Departamento de Sustentabilidad (DS), la cual, en un primer momento, planteó conocer casos y personas, actores y situaciones, en un ámbito local, más interno, con situaciones estáticas y sobre actores específicos, que apunta hacia la comprensión y análisis de las relaciones interactorales dentro de una comunidad.

El siguiente nivel

Para la siguiente etapa de trabajo se pretendió pasar del análisis de lo local (como fue en la etapa anterior) al análisis de lo regional-global, basándose en las situaciones que acontecen en la región y las cuales dependen de movilizaciones locales y que se relacionan (por su origen y significado) con situaciones globales. Pistas para poder realizar este —o inclusive, estos— análisis de las situaciones que acontecen en la región, se basaron en el enfoque de cuencas y el de sistemas, con los matices que la construcción intercultural del saber nos permitió (Mato, 2006; De Souza, 2006 García-Canclini, Lander, Quijano, 1992). Una constante en todos los equipos de estudiantes que se manifestó en la etapa anterior mostraba que había mucha *resistencia* a trabajar la teoría, debido a que parecía un poco lejana de nuestras realidades, lo que quizás no fuera del todo falso; una interpretación de esta *resistencia* a la teoría es que quizá los estudiantes tenían a su alcance teorías que no están escritas, de las que se conocen en las comunidades, de las que hablan los abuelos, las cuales nos eran suficientes para analizar la realidad comunitaria sin necesidad de recurrir a teorías foráneas. Esto puede verse como fortaleza y como debilidad, depende de quien lo observe. Lo que sí es claro es que se consolidaron formas de entender nuestras realidades con saberes locales y ancestrales sin necesidad de recurrir a otras teorías. Lo que también es claro —y por ende un reto— es que para poder hacer un análisis en un ámbito regional-global, esas teorías locales no nos van a alcanzar para poder realizar un análisis eficiente, lo cual nos *obliga* a recurrir a teorías, conceptos y metodologías externas, para que nos ayuden a realizar un análisis de la realidad tan compleja como las dinámicas de nuestra región. Es por

esto que se necesitará recurrir a teorías externas de una manera constante y permanente.

Algunas pistas

En este nivel de investigación se requirió un análisis de la realidad con enfoque sumamente complejo. Para ello, partimos del interés y sentimiento (placentero o doloroso) de *situaciones* que acontecen en nuestras regiones, no de *temas* de investigación; las situaciones corresponden a aspectos que son sentidos por gente que se moviliza en torno a esta situación; los temas, en cambio, corresponden al interés de un investigador que busca información. Un ejemplo puede ser el sentimiento e interés que gira en torno a la pérdida de prácticas relacionadas con la diversificación de la milpa y de todo lo que se perdería si dejaran de realizarse estas prácticas, lo cual es una situación que preocupa a campesinos, antropólogos y a estudiantes de la UVI. Este análisis a partir de situaciones y no de temas, nos ayuda a sumarnos en la búsqueda de soluciones y alternativas de una problemática sentida y nos distancia del rol de los investigadores que sólo buscan un tópico para estudiar, lo que conlleva a convertirse en *succionadores* de información de las comunidades.

Competencias por desarrollar en el siguiente nivel de formación académica

En etapas anteriores se ha logrado desarrollar competencias en los estudiantes de la orientación en Sustentabilidad, relacionadas con animar y conducir procesos de colaboración con grupos de trabajo, metodologías para desarrollar estas colaboraciones, y habilidades para facilitar la construcción de fortalezas en los grupos de trabajo.

En la segunda etapa, se pretende avanzar en la formación de competencias para la Gestión Intercultural del Desarrollo en un ámbito regional, las cuales se pueden ejemplificar con el desarrollo de competencias basadas en cuatro grandes pilares.[12] En el primero, los

[12] Cf. en Gerardo Alatorre y las competencias de los egresados de la licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable, UVI, 2006.

estudiantes funcionan como *antenas*, es decir, están pendientes de los recursos (en la expresión más completa de este concepto) a escala local, regional y global, que puedan fortalecer procesos regionales de desarrollo sustentable, algo así como buscar los ingredientes en estos tres niveles, para que la *fiesta se anime*, se torne interesante y desemboque en movilización social. En el segundo, los estudiantes funcionan como *bocinas*, es decir, los estudiantes dan a conocer las visiones, las iniciativas locales y regionales relacionadas con la sustentabilidad, las fortalezas y las problemáticas que se presentan en la región, e intenta dar a conocer (al mundo, si es posible) lo que acontece en sus regiones. En el tercero se busca que los estudiantes funcionen como *asesores* de grupos, iniciativas, redes, en todos los sentidos necesarios que se requieran para fortalecer o lograr los objetivos; el estudiante genera y gestiona información para aplicarse directamente en los grupos que necesiten de una colaboración con estudiantes de la UVI. El estudiante no sólo forma capacidades con las contrapartes con las que se vincula, también forma capacidades para sí mismo. En el cuarto pilar, los estudiantes funcionan como *puentes* que acercan visiones y recursos (también en la máxima expresión de este concepto) a sus regiones, alternativas de trabajo de otros lugares, experiencias similares, financiamientos, construcción intercultural de acuerdos, entre instituciones y comunidades; por ejemplo, es el que presenta personas en una fiesta, el que anima que personas asistentes a la fiesta se conozcan y puedan desarrollar alguna actividad en conjunto, crear alianzas, tejer colaboraciones, etcétera, sin tener miedo a particularizar en algo, por dejar de ser holístico. (*Visión general* no es sinónimo de *holístico*, es decir, se puede particularizar en el estudio de algo muy concreto sin olvidar que depende de otros factores).

Estrategia de vinculación

Se solicitó que los estudiantes pudieran articularse (sumarse, realizar intercambios, crear alianzas) con grupos, personas o interesados con iniciativas relacionadas con la sustentabilidad, que ya estén buscando el desarrollo de alguna actividad que tenga que ver con la búsqueda de la sustentabilidad, y crear equipos de trabajo (contrapartes

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

comunitarias sumadas a equipos de estudiantes[13]) en los que se dé un intercambio de saberes, de visiones, útiles en la construcción de una nueva sociedad más justa, equitativa y respetuosa de su entorno. Se pensaba en campesinos, grupos de señoras, ganaderos, artesanos, autoridades, etcétera. La ruta de trabajo fue la siguiente: 1. Vinculación para el trabajo con las iniciativas (apoyo de actividades, trabajo con la gente, participación en asambleas, faenas, registro de actividades, asistencia a cursos y talleres, etcétera); 2. En el *hacer* con la gente, se descubrieron[14] o se *dieron cuenta* de situaciones que resultó importante *dar a conocer* (al mundo si es posible), las cuales fueron visiones, problemáticas y fortalezas; situaciones que pueden ser recomendadas y discutidas (y en su caso asesoradas) por las EE y los responsables de éstas; 3. Identificar y actuar en conjunto sobre aspectos en los que se necesite fortalecer las iniciativas con las que se desarrolla la vinculación (en aspectos técnicos, organizativos, financieros, etcétera); 4. Sistematización de las actividades.

Visión metodológica

El análisis regional se desarrolló a partir de la suma (y fusión) de enfoques metodológicos para generar y aplicar saberes, con una perspectiva holística e integral. La apuesta en la segunda etapa fue trabajar la sistematización y la generación del saber con la visión de *no linealidad* (véase Pierre de Zutter, De Souza, 2006), contraria a la de etapas pasadas. En esta segunda etapa se procedió a la acción-reflexión como una espiral de planificación, acción, observación y reflexión, donde no hicieron falta diagnósticos para la intervención, donde la misma intervención dio como uno de los resultados, un diagnóstico, con el que se reflexionó sobre todo lo encontrado, puesto que la *investigación* no es un fin sino un medio para la generación de conocimientos que puedan ser directamente aplicables a situaciones que están aconteciendo en nuestras regio-

[13] En algunos casos se pudo tener apoyo y vínculo con las ONG, expertos, Instituciones de Investigación, consultores, etcétera, se establecieron redes de saberes (acuerdos tripartitas).

[14] Gracias a la complejización y construcción de una visión hacia la sustentabilidad desarrollada con los docentes investigadores de los Nódulos y las EE.

nes; es decir, no hay que esperar el final de la investigación para llegar a la acción, pues todo lo que se realiza en el proceso es acción e incide en la realidad.

Esta forma *no lineal* de trabajo se basa en algunas experiencias y teorías que fundamentan esta visión metodológica (véase Habermas, 1989; Mato, 2006; De Souza, 2006).

Otro rasgo que caracteriza la segunda etapa, se basa en desarrollar actividades de colaboración en las que haya una motivación que genere pistas para la movilización social y para la creación de poder que propicie la emancipación (véase Freire, 1981; Fals Borda, 1985; Villasante, 2006), y se pueda trabajar en donde realmente "duele", en donde la gente ya se está movilizando para atender las necesidades que brotan a su alrededor.

Para el análisis complejo que aquí se desarrolló, se utilizaron categorías que se denominaron *factores* para efectos de este proyecto (cf. en Villasante, 2006) y que son conceptos y enfoques teóricos, actores y experiencias de trabajo. Villasante (2006) propone un análisis de la complejidad en cuatro *factores*: el Factor "H" se refiere al *hábitat*, a la *historia* (al territorio, a la región) y tiene que ver con procesos locales, ecosistemas, con procesos históricos, etcétera, pues los procesos siempre están en lugares concretos, y esos lugares tienen sus características particulares. El Factor "T" de *trabajos* y del *tener*, tienen que ver con la economía, con la producción, con el intercambio de bienes y objetos, con el satisfacer necesidades básicas. El Factor "P", de *poder* y de redes de *personas* y de relaciones, de los intercambios de favores y de ideas. En cualquier asunto de éstos hay que *potenciar*, como cambiar las relaciones de poder, y para ello es necesaria la construcción de poder por medio de la generación de saberes. El Factor "C" de las *creencias* (saberes, tradiciones, etcétera) y las *culturas*, las *ciencias* (y por ende las tecnologías, científicas o campesinas) y las ideologías (las motivaciones, las luchas internas, lo que nos mueve a la acción). Esta propuesta no intenta *dividir* la realidad para su estudio en estas partes; hacerlo resultaría paradójico. No obstante, esta propuesta es una forma para abordar la realidad, en el tránsito hacia la sustentabilidad.

Sistematización

Se propuso una sistematización por componentes, en los que cada uno de éstos tuvo sus propios productos que se integraron a un producto final.

El componente 1, Marco conceptual y metodológico, se refiere a las corrientes o enfoques teóricos que orientan nuestra práctica, a formas de trabajo de otras experiencias que pueden resultar pistas para el desarrollo de nuestro trabajo, a conceptos que nos pueden dar luz para poder entender algunas de las situaciones micro y macro que podremos observar en el desarrollo de nuestra investigación. El componente 2, Actores relacionados, se refiere a *compilar* e identificar iniciativas (políticas públicas, programas de gobierno, ONG, instituciones de investigación, campesinos, etcétera) relacionados con la actividad a la que nos estamos sumando, e identificar las formas, los medios y aspectos (recursos) que pueden articularse a determinada iniciativa. El componente 3, Visibilización, se refiere al intento de *dar a conocer* las visiones, los problemas, los saberes e iniciativas locales y regionales relacionados con la situación a la que se pretende sumarse. Se trata de profundizar en estos aspectos y enunciar con una visión intercultural, las formas en que se manifiestan estas situaciones. El componente 4, Investigación vinculada, se refiere a la vinculación para generar y aplicar saberes en determinada actividad; los estudiantes se agregan a iniciativas de carácter regional y se suman para investigar en conjunto y atender determinada problemática, o para aplicar un saber que ya ha sido generado y puede ayudar a atender alguna situación que resulte problemática. El componente 5, Articulación de saberes e Iniciativas hacia la sustentabilidad, se refiere a articular y sumar iniciativas que fortalezcan el trabajo de las personas o grupos interesados. Por ejemplo, el intercambio de ideas y experiencias, discusión de temáticas o estrategias desarrolladas por actores en otras partes del planeta. Se trata de tejer colaboraciones, de reunir ideas y visiones en mesas de trabajo y discutirlas. En el componente 6, Movilización de recursos, se trata de acercar recursos (en toda la extensión de la palabra) para fortalecer los procesos con los que se vincula;

puede ser la elaboración de proyectos, diseño de capacitaciones, acercamiento de asesorías, etcétera. El componente 7, Registro de actividades, se refiere al registro mediante bitácoras, relatorías, memorias, de actividades que se hayan desarrollado y que hayan servido para comprender, conocer o profundizar en algún aspecto relacionado con el desarrollo del estudio de las situaciones.

Productos esperados por componentes

Para el caso del componente 1. Marco metodológico y conceptual, se solicitaron por lo menos 20 fichas bibliográficas; para el componente 2, Actores relacionados, se solicitó una lista de actores relacionados con la situación por estudiar; en el componente 3, Visibilización, se solicitó la redacción de por lo menos cinco artículos relacionados con el análisis de la situación estudiada (factores) y dos trabajos de difusión en otros medios (radio, video, teatro, etcétera); el componente 4, Investigación vinculada, se integró en un plan de trabajo para un año, un cronograma de actividades para un año, un texto descriptivo de la(s) estrategia(s) por utilizar y su justificación (qué, cómo, para qué, con quiénes, dónde, productos esperados); en el componente 5, Articulación de saberes e iniciativas hacia la sustentabilidad, se solicitó la gestión para un intercambio de experiencias y un foro de discusión sobre la situación que se está estudiando; en el componente 6, Movilización de recursos, se solicitó la elaboración de por lo menos un proyecto de financiamiento, un curso capacitación (por talleres u otro medio), y una asesoría especializada. El componente 7, Registro de actividades, se compuso de las relatorías, bitácoras, memorias, o cualquier otro registro escrito de alguna actividad desarrollada.

Fuentes consultadas

Casullo, Nicolás (comp.), *El debate modernidad posmodernidad*, Buenos Aires, Puntosur Editores, 1989.

De Sousa Santos, Boaventura, *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires),* Buenos Aires, CLACSO, 2006.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

De Zutter, Pierre, *Espejos y espejismos en el desarrollo y sus proyectos: Prácticas, actitudes y creencias*, Lima, Horizonte, 1993.

Fals Borda, Orlando, *Conocimiento y poder popular. Lecciones con campesinos de Nicaragua, México, Colombia*, Bogotá, Siglo XXI, 1985.

Freire, Paolo, ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural, 10ª. ed., México, Siglo XXI, 1981.

García Canclini, Néstor, *Diferentes, desiguales y desconectados mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa, 2004.

Lander, Edgardo, *Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO, 2000.

Alatorre Frenk, Gerardo (coord. y comp.), *Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo. Programa multimodal de formación integral*. Adecuación curricular, documento extenso. www.uv.mx/uvi/files/2012/11/LGID.pdf

Mato, Daniel, "No hay saber 'universal', la colaboración intercultural en la producción de conocimientos es imprescindible", Universidad Central de Venezuela, ponencia presentada en la Reunión Conjunta de los Grupos de Trabajo "Educación, Políticas y Movimientos Sociales" y "Universidad y Sociedad" del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO, realizada en Antigua, Guatemala, del 28 de febrero al 02 de marzo de 2006.

Quijano Aníbal, *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*, Buenos Aires, CLACSO, 2000.

——, "Colonialidad y modernidad/racionalidad", *Perú Indígena*, vol. 13, núm. 29, Lima, 1992.

Villasante, Tomás R., Reflexividades socio-práxicas: esquemas metodológicos participativos. Desde la indignación ante la barbarie, 2010. Documento en línea: http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_TVillasante_REFLEX.pdf

La iconografía prehispánica como fuente de identidad ¿étnica?: el caso de Zinapécuaro, Michoacán

Amalia Ramírez Garayzar[15]

Introducción

Las universidades interculturales de México tienen como fundamento a la educación intercultural que "sostiene (...) la defensa de saberes, valores y normas de convivencia que se enriquecen con múltiples aportaciones, que son comunes a partir de un ejercicio de negociación y evaluación crítica y respetuosa de otras diferencias (...) esta educación promueve y favorece dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización y convivencia basados en el fortalecimiento de los sentimientos de pertenencia a una comunidad y en procedimientos participativos en las instituciones educativas" (Berúmen-Rodríguez, 2009:5, 6).

Tomaré esas premisas como eje problematizador de mi intervención aquí, advirtiendo que este trabajo está en desarrollo, por lo cual sólo me limitaré a hacer algunas reflexiones en torno a la dificultad de integrar saberes tradicionales en la educación artística de la universidad intercultural, de tal suerte que planteo la revisión crítica que se hace posible a partir de la investigación en estos temas.

[15] Docente e investigadora de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Si afirmamos que los pueblos originarios han tenido una larga historia de producción estética, poco estudiada desde los parámetros de la historia del arte, y que en todo caso ha sido motivo de interés antropológico, casi nadie estaría en descuerdo. Esto se observa muy fácilmente en los museos: son los de antropología o los etnológicos los que exhiben piezas producidas por pueblos originarios (fundamentalmente prehispánicos, por cierto), y es raro encontrar objetos de este tipo en los *auténticos* museos de arte.

Por otro lado, esta producción estética ha tenido un papel muy importante en los procesos de reconocimiento de la diversidad cultural, y cada vez con más frecuencia escuchamos la palabra *arte*, en boca tanto de expertos como de legos en referencia a objetos producidos en contexto indígena.

El propósito de la presente ponencia es comunicar la reflexión acerca de la relación estrecha que existe entre la identidad y la producción estética, de los cambios que modelan y remodelan a una y a otra y de los procesos sociales que puede generar esta relación. El caso que nos servirá para dicha reflexión es el de la producción artesanal específica de algunos talleres alfareros de la población michoacana de Zinapécuaro, localidad cuya tradición productiva es bastante larga.

El trayecto de nuestro texto se inicia con una somera referencia conceptual, para continuar con la descripción sucinta de la tradición cerámica arqueológica de la región en la que se enclava Zinapécuaro, luego describir la producción contemporánea de algunos talleres de nuestro interés, como el de los hermanos Hernández Cano y, finalmente, emprender la reflexión sobre el vínculo tan peculiar entre la producción estética y la identidad étnica, y su manejo como contenidos de aprendizaje en la universidad intercultural.

De los conceptos

Identidad étnica

Definir la etnia significa definir la conciencia de grupo, la adscripción. Como categoría de análisis en la ciencia social se suelen tomar –ya se mencionó– elementos como la cultura, los valores o las tra-

diciones. El término etnia se suele emplear como sinónimo de grupo indígena, tal si los grupos no indígenas carecieran de conciencia de grupo, cultura, valores o tradiciones. Revisaré algunos aspectos:

De acuerdo con Isidoro Moreno, citado por Pedro Gómez García,[16] la etnicidad existe cuando un colectivo humano posee un conjunto de características en lo económico, institucional y en lo cultural, que marcan diferencias significativas, tanto objetivas como subjetivas, respecto a otros grupos étnicos, las cuales son resultado de un proceso histórico específico. A. Jacinto, desde la filosofía, aporta:

"La identidad étnica es la impronta corporal, mental y espiritual que se alcanza en el ejercicio cotidiano de la tradición y, de manera especial, en los ritos de paso del ciclo vital al interior de la etnia" (Jacinto, 1992:65).

Un factor poco estudiado respecto a la etnicidad es el que alude y remarca el ámbito de acción política. Este punto es el que Luis Vázquez León analiza en su estudio de la región tarasca. Define al grupo étnico como una forma de organización social propia del nivel regional de poder. "Para actuar de manera ordenada y conseguir determinados fines políticos, es que los indígenas se integran en grupo étnico" (Vázquez, 1992:182).

De acuerdo a Yasumura (2003:644), el Estado nacional mexicano es el que ha conformado, en términos genéricos, la identidad de los pueblos indios, incluido el purépecha, confiriéndole más peso al grupo en el poder que a los subalternos. Citando nuevamente a Vázquez, nos dice que cuando los indios construyen sus identidades étnicas, se apropian en forma activa y selectiva de los discursos construidos por el Estado acerca de lo indígena, y los reelaboran en su autodefinición (Yasumura, 2003:647).

Arte popular/ producción artesanal

Tomaremos como sustento el trabajo de revisión conceptual realizado por Diana Mejía, quien sintetiza las aportaciones teóricas sobre

[16] Gómez García, Pedro, *Las ilusiones de la identidad. La etnia como seudoconcepto*, Gazeta de Antropología, núm. 14, Granada, 1998.

este tema a partir de las siguientes constantes: 1. la producción artesanal tiene estrecha relación con los grupos indígenas del país; 2. la artesanía es la producción artesanal; 3. artesano y artesanía tienen relación con *lo tradicional*, con lo no moderno; 4. la manera de producción permite definir lo que es artesanía y quién es artesano; 5. artesanía implica especificidad, lo opuesto a la producción en serie o industrial; 6. arte y artesanía son conceptos antagónicos; 7. la artesanía forma parte del arte popular, no del arte culto.

Para los fines que persigo con este ensayo, aventuraré mi propia definición del término enfocado no al objeto, sino a la actividad. De esta forma, la entiendo como el proceso de elaboración de artículos utilizando una tecnología diferente a la industrial. En este proceso, la totalidad o gran parte de dichos artículos están hechos manualmente por un individuo o con la ayuda de su familia, o de personal contratado casi siempre informalmente, para realizar trabajo subordinado al dueño de la unidad de producción, siguiendo patrones aprendidos por lo común generacionalmente y cuyos diseños, estilos y contenido estético refieren normalmente a pautas propias de la cultura en la que se elaboran. Si bien tales patrones y diseños suelen conllevar igualmente una carga de creatividad propia del individuo que los produce (Ramírez, 2006:44).

En esta definición no tomo en consideración el origen de las materias primas que se emplean, ni el destino o mercado elegido, es decir, los mecanismos de circulación a los que se sujeta el objeto y el productor de acuerdo con el modo de producción.

Notas sobre la cerámica prehispánica de la cuenca de Cuitzeo

Haremos un breve repaso de la tradición en cerámica del área cultural de Occidente en lo que refiere a la región que nos interesa, con la intención de mostrar el larguísimo periodo de tiempo que precede a la elaboración de cerámica en la actualidad en Zinapécuaro, especialmente la conocida como *al negativo*, sin embargo, no debemos entenderlo como una tradición continuada; esta información la utilizaremos luego en la reflexión sobre el sustento de la identidad étnica y la producción de objetos simbólicos.

Empezaríamos en el periodo formativo tardío (500 aC-0), en el sitio conocido como Chupícuaro, Guanajuato, situado en la cuenca suroriental del Río Lerma, cuya cerámica es de las más reconocibles del Occidente, tanto por sus figurillas como por sus vasijas, incluidas las llamadas *boca de estribo*.

"En la cuenca de Cuitzeo existen evidencias de asentamientos de la cultura conocida como Chupícuaro, principalmente en la costa sur del lago (…) También en la zona este de la cuenca, en Queréndaro y Zinapécuaro, tenemos la presencia de esta cultura, cuyo yacimiento difusor parece haberse establecido en un sistema de lomeríos entre varios afluentes del río Lerma, donde actualmente se encuentra la presa Solís, en el estado de Guanajuato."

De acuerdo con Angelina Macías (1989:172), a la cultura de Chupícuaro se le sitúa cronológicamente entre los años 400 a.C. y 200 d.C., lo que significa que tipológicamente corresponde a la etapa clasificada como horizonte Preclásico superior.

Luego del fin del apogeo de Chupícuaro su estilo cerámico no desaparece por completo, sino que perdura hasta el posclásico (Williams, 1996:21-22). Debemos notar que, según Carot, la cerámica al negativo está muy escasamente representada en Chupícuaro (Carot, 1992:76).

Ya para el clásico (300-900 d.C.), en el sitio de Loma Alta, en la ciénega de Zacapu, se produce un material cerámico que refleja una gran calidad y un alto control técnico, particularmente en los tipos negativos, además de una muy compleja iconografía (Williams, 1996:25). Además, en este mismo periodo la cerámica Queréndaro –sitio muy cercano a Zinapécuaro– para algunos autores se observa como continuidad de Chupícuaro, si bien presenta una técnica decorativa inusual, consistente en decoración poscocción con raspado de diseños. También se produce aquí el tipo Tres Palos rojo y negro negativo sobre crema encontrado en contexto arqueológico en Loma Alta, cuyas vasijas son decoradas en la misma técnica al negativo en negro gris sobre crema de este último sitio. Generalmente se agregó pintura en positivo, o sea, en sobreimpresión, sobre los espacios de color crema no afectados por la decoración negativa; tiene buen

acabado de superficie (Carot, 1992:73). En cuanto a iconografía se observan pájaros acuáticos, pájaros con cabeza de perfil y pico largo, animal con dos patas, tipo coyote, batracio, animal con cuatro patas palmadas, volutas rectangulares; serpiente ondulante.

De acuerdo con Filini (2004:310), ciertos elementos iconográficos de la cerámica Chupícuaro persistieron en el periodo siguiente, el clásico, como se ha comprobado por los estudios de Patricia Carot (2001:74) del sitio de Loma Alta a unos 30 km al oeste de la cuenca de Cuitzeo, y por las excavaciones en los sitios de La Bartolilla, Zinapécuaro, Chehuayo (Healan, 1991b:2). Sin embargo, no podemos afirmar que el complejo Cuitzeo, referido también como la tradición Queréndaro, sea un descendiente directo de la cultura Chupícuaro. Posiblemente las poblaciones locales durante el periodo clásico eran culturalmente distintas e incorporaron elementos aislados de la tradición Chupícuaro.

En el posclásico, sobre todo el tardío, el estado tarasco, cuya sede político-administrativa, Tzintzuntzan-Pátzcuaro, se localiza al suroeste de Zinapécuaro, primero adquirió cerámicas foráneas, con algunos rasgos de la tradición Mixteca-Puebla, y luego produjo tipos cerámicos suntuarios sofisticados como las vasijas compuestas con asa estribo y decoración polícroma y al negativo (Pollard, 1996:131-156).

La cerámica contemporánea del taller Hernández Cano

En investigaciones emprendidas previamente acerca de la iconografía indígena contemporánea de Michoacán, asumíamos como premisa que los motivos decorativos de los objetos artesanales pueden llevarnos a la interpretación de relaciones de significación, y con ello rastrear pautas culturales presentes en los objetos y más allá de los objetos.

En la población de Zinapécuaro, ubicada a 50 kilómetros al noreste de Morelia, enclavada en la zona al sureste de la cuenca del lago de Cuitzeo, vimos ya que desde tiempos prehispánicos estuvo densamente poblada; la mayoría de los alfareros vive en el Barrio de San Juan, y su producción artesanal tradicional ha tenido dos técnicas

características: las cazuelas y ollas conocidas como chondas vidriadas, y la producción de macetas, cazuelas y objetos decorativos elaboradas con la técnica del bruñido –destacando las piezas conocidas como calabazas de Zinapécuaro.

Desde hace un decenio aproximadamente un grupo familiar de artesanos destacados iniciaron con la producción de objetos denominados prehispánicos por el proceso técnico con el que se elaboran, la técnica del negativo y por los motivos iconográficos que incorporan. Esta producción ha tenido un buen éxito en el mercado de las artesanías finas, de tal suerte que más artesanos la han desarrollado y rápidamente ha destacado como producción característica de Zinapécuaro.

Los artesanos que producen piezas prehispánicas, copian diseños, tanto de soportes como decorativos, de libros especializados de arqueología y de iconografía, y también concurren a los museos donde hay objetos arqueológicos para inspirar sus creaciones. El resultado es una muy interesante producción estética que por sus características esbozadas aquí someramente –denominación, técnica, mercado–, nos posibilita un análisis muy sugerente.

La producción contemporánea de estos artesanos emplea básicamente una técnica artesanal *arqueológica* que se ha recuperado a partir de la experimentación de dotados alfareros, a quienes consideramos, por tanto, artesanos mestizos que recrean una identidad indígena ancestral.

Los miembros de dicho taller han adquirido un prestigio básicamente ligado al respaldo institucional. En una exposición de su trabajo formal en el Museo Regional en Morelia, la curaduría expresa:

> (…) 1996 el INAH apoyó un proyecto para el rescate de la técnica al negativo, siendo la familia Hernández Cano quienes tomaron la responsabilidad del mismo, investigando y desarrollando el proceso decorativo. El programa duró dos años de constante experimentación y trabajo, concluyendo satisfactoriamente con el rescate de una de las técnicas ancestrales del estado de Michoacán que estuvo en desuso por muchos años." (*La Jornada* de Michoacán, 4 de julio, 2008)

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Actividades de promoción institucional, de *rescate* de técnicas milenarias, pueden ser observadas con una mirada analítica. Podemos preguntarnos en primer lugar, ¿se puede *rescatar* un proceso técnico y tecnológico ancestral si no hay vestigios del mismo, solamente los productos de dicho proceso? ¿Qué tantos fines persigue un tal rescate? Además, ¿se debe tomar al objeto artesanal como un todo significativo, o es posible aislar sólo el elemento decorativo para ser analizado iconográficamente, de tal suerte que el diseño A que soporta el objeto X puede ser llevada al objeto Z y no modificar su significación? ¿Son las iconografías plasmadas en objetos artesanales patrimonios colectivos en tanto productos de culturas dadas o individuales, o en tanto propiedad de su autor individual? Finalmente, ¿cómo reflejamos estas interrogantes en contenidos significativos para la educación intercultural?

Para volcar esta experiencia en contenidos de aprendizaje, entenderemos como artesanía indígena toda aquella que sea percibida como tal al menos por tres categorías de actores: *a)* productores (as), *b)* quienes se dedican a dar circulación de dichos productos y sus consumidores y, *c)* expertos y apreciadores[17] que no pertenecen a ninguna de las categorías anteriores. Hablaremos de artesanía indígena, por tanto, independientemente de la identidad étnica de sus creadores o creadoras. Esta categoría nos servirá entonces para plantear la posibilidad de que lo étnico sea manejado como una definición más allá de la pertenencia del sujeto, y que desde lo iconográfico se expresa a partir del objeto, no del sujeto.

Arte indígena, arte mexicano, arte popular, son definiciones que según el contexto en que se las emplee, pueden describir lo mismo, si bien la categoría de arte popular es claramente identificada como par opuesto al *arte culto*.

Por otro lado, haciendo una mínima referencia a las categorías de significación del objeto de arte, Erwin Panofsky reconoce y define cuatro: la *fáctica* (que identifica formas visibles de acuerdo a la experiencia práctica); *expresiva* (es aprehendida por *empatía*. Se requiere cierta sensibilidad para comprenderla). Ambas constituyen

[17] Tomado de la referencia de Maquet (1986) de la apreciación estética.

la clase de las significaciones primarias o naturales. En un tercer nivel está la significación secundaria o *convencional* (inteligible, no sensible; ha sido deliberadamente comunicada a la acción práctica que vehicula); finalmente, la significación *intrínseca* o de contenido (es esencial mientras que las anteriores son fenoménicas; se sitúa por encima de la esfera de las voliciones conscientes) (2000:45).

Para nuestros fines, nos interesa revisar esta última, que se aprehende investigando aquellos principios subyacentes que ponen de relieve la mentalidad básica de una nación, de una época, de una clase social, de una creencia religiosa o filosófica, matizada por una personalidad y condensada en una obra. Estos principios se manifiestan por medio de los *procedimientos de composición* y de la *significación iconográfica*.

Ahora, retomemos nuestro concepto de identidad étnica. Agustín Jacinto, define el espíritu étnico, que surge ejerciendo la tradición continuadamente (Jacinto, 1995:65-75). Nos queda claro que para él la dimensión fundamental de la identidad está en la tradición, en su adaptación y transformación continua. El individuo, a partir de ésta, se imbuye de una autopercepción que se hace patente en diversos planos: se es físicamente purépecha, hay un acercamiento a lo divino como purépecha y se piensa como purépecha. ¿Se crea obra estética como purépecha?

Si continuamos analizando los componentes de la etnicidad, encontramos un término de peso: la tradición. Carlos Herrejón nos acerca a su concepto: no es sólo el conjunto de lo que se transmite, es decir, no es sólo contenido, sino la acción misma de transmitir (Herrejón,1989:123) lo cual incluye necesariamente a quien entrega y a quien recibe, que pertenecen a generaciones distintas. Si generalizamos el sentido anterior, podríamos entender entonces que cualquier elemento cultural que se transmite es tradición. En un sentido amplio esto es válido si identificamos de antemano la línea de transmisión y su ubicación en el tiempo, pues sabemos que cuando algo se transmite solamente de una generación a otra no necesariamente se convierte en tradición. Por otro lado, hay que reiterarlo, para que algo se transmita se requiere de un transmisor y un receptor. Éstos, si bien pueden estar inmersos en el seno de

una cultura determinada, viven o pueden vivir momentos históricos, dinámicas sociales diferentes, por lo que no son meros agentes de transmisión; tienen la capacidad y ciertamente la voluntad de transformar aquello que les ha llegado, de adecuarlo, de modo que cuando a ellos les corresponda a su vez el transmitir, ya habrán aportado algo a ese contenido y, por extensión, a esa cultura.

Así, definitivamente, la cerámica al negativo no es una tradición en este sentido, si bien lo fue durante milenios. A través de la memoria colectiva, se van transmitiendo saberes y haceres, tradiciones no fijadas o escritas, como las que suelen tener lugar en los pueblos indígenas como el purépecha, por lo que se hace necesario que las sociedades dependan de especialistas, cuyo nivel de especialidad no sólo está en la ejecución adecuada y formal de las tradiciones, sino en la transmisión selectiva de la información y conocimiento que los hace expertos, a individuos que poseen determinadas características por lo que son depositarios de ese conocimiento.

La tradición tiene su máximo sentido en el ahora de los pueblos y de los grupos sociales; los componentes responsables de la acción de la tradición activan su volición en su presente, para dotarle de sentido.

Uno de los sentidos de la tradición es brindar a los miembros de una cultura ese sentimiento de comunión, de cohesión, como parte de una colectividad por encima de las diferencias individuales. Es aquí donde regresamos al concepto de origen: la identidad. Tradición e identidad son conceptos que van de la mano; no participa de una tradición aquél que no se siente identificado con el grupo que la sustenta.

El debilitamiento de la identidad responde al debilitamiento de las tradiciones. Sin embargo, la identidad colectiva no es un hecho lineal e invariable, no se da en un *continuum* a lo largo de la vida de los seres humanos. Se alude a ella en momentos y situaciones específicas; se presentan fluctuaciones y manejos o "juego de identidades" en respuesta a estímulos.

Como dice Hobsbawm,

> la tradición inventada implica un grupo de prácticas, normalmente gobernadas por reglas aceptadas abierta o tácitamente y de naturaleza simbólica o ritual, que buscan inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de su repetición, lo cual implica automáticamente continuidad con el pasado. De hecho, cuando es posible, normalmente intentan conectarse con un pasado histórico que les sea adecuado, (Hobsbawm, 2002:8)

Lo anterior nos sitúa en lo escrito previamente, es decir, la conveniencia de la adscripción, como el motor de la etnicidad. El proceso que confronta determinados niveles de poder –el nacional y el regional– atraviesa dos formas de organización social: la comunidad agraria y la agrupación étnica. El orden institucional de carácter desarrollista y la adscripción, entran en rejuego: "Organización social local y regional, políticas centrales receptivas y estatus adscrito son el trasfondo de la nueva identidad colectiva como pueblo purépecha". Esta nueva identidad tiene un comienzo: la recorporativización de las comunidades agrarias con el objeto de controlar sus recursos locales (bosques, en los casos estudiados por Vázquez). En ciertas circunstancias este nivel trasciende al de región, lo que se convierte en el *correlato* necesario para expandir la identidad en términos territoriales. De esta forma "algunos grupos indígenas pueden ser también grupos étnicos, pero que no todos son necesariamente por el sólo hecho de ser culturalmente diferentes, hasta en tanto no alcancen determinado nivel organizativo de carácter regional" (Vázquez, 1992:13).

La región hasta hace poco conocida como Meseta Tarasca, ha atravesado por un proceso de redefinición, en el que los argumentos de origen salen a relucir constantemente, tanto de parte de aquellos grupos organizados como unidad política, como por los que están en escala más amplia, el nacional –con sus instituciones–, que han aceptado esos términos de adscripción, y los han legitimado. Ahora es pues ya la Meseta Purépecha. Es históricamente observable el resurgimiento de la lengua purépecha, el posicionamiento de funcionarios indígenas en las administraciones estatal y nacional, la autoafirmación por medio de un cada vez más abigarrado calendario festivo que en todas las comunidades tiene más o menos la

misma impronta: indumentaria, gastronomía, artesanías, música y danza en un formato copiado una y otra vez, en el entendido de que la repetición reavivará el sentido de la fiesta.

La etnicidad purépecha como identidad persistente interactúa de manera dinámica con la sociedad mayor –la regional y en determinadas circunstancias, la nacional– en contextos significativos para ambas sociedades. No analizaremos aquí las nuevas coyunturas que han afectado la relación entre la sociedad nacional y la región purépecha, pero no podemos dejar de considerar que a partir de determinados hechos como marcadores históricos de la relación indio-mestizo (entre los más relevantes por su significación más bien de orden simbólico: el levantamiento armado de los indios de Chiapas, el cambio de nombre y de objetivos del Instituto Nacional Indigenista, ahora Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, entre otros, la incorporación de indígenas a la administración pública federal y estatal en puestos clave en términos de política indígena), se ha creado un nuevo ambiente, por lo menos discursivo.

Este nuevo ambiente ha sido de tal manera que ha conducido –en el ámbito estatal– a campesinos, artesanos, huerteros, comerciantes e incluso prestadores de servicios turísticos mestizos a presentarse como purépechas, principalmente por las ventajas que observan en esta nueva adscripción, aunque este fenómeno se ha venido reportando desde hace más tiempo, antes de los hechos referidos aquí, si bien la readscripción o nueva identidad de algunos comuneros de Nahuatzen, Nuevo Parangaricutiro y Tingüindín ha obedecido, según Luis Vázquez, a la posibilidad de acceso a la restitución agraria que les proveería de tierras y bosques (Vázquez, 1992:89).

Lo distinto en apariencia del panorama de la etnicidad en México es que en el análisis de casos concretos, como el de la etnicidad purépecha, aparece una *ventaja tangible de la identidad persistente*, la cual en determinados dominios funciona de manera simbólica, sobre todo en el ámbito político o de políticas institucionales; esta ventaja se intersecta constantemente por las acciones concretas, directas y en variados ámbitos de la discriminación en los contextos regional y nacional. Toda identidad persistente, escribe Vázquez a Pierre Castile, "es en buena medida parte de una interacción diná-

mica entre los enclaves [étnicos] y la sociedad mayor, en el cual las creencias de ambos son auténticas al grado en que son aceptadas y actuadas" (Vázquez, 1992:80-81).

La movilización étnica en Michoacán ha contado, además, con una serie de especialistas en el manejo de la tradición que, como lo mencionamos, son los encargados de la transmisión de contenidos seleccionados que vuelven significativos determinados saberes. Paradójicamente, algunos de estos especialistas no recibieron su conocimiento de manera tradicional. Se trata de profesionales formados académicamente, que por medio del estudio de documentos principalmente, han participado en la organización selectiva de la historia de su pueblo para que, ya tamizada, divulgarla a los purépechas por medio de espacios tradicionales o no, como las fiestas religiosas, la radio indígena, la prensa o bien por medio de publicaciones, conferencias, etcétera. Los alfareros de Zinapécuaro podrían entrar en esta categoría.

No se puede negar que el trabajo de antropólogos mexicanos y extranjeros se ha revisado y utilizado para reforzar el proceso de construcción étnica. Nuevos lenguajes se integran a la movilización étnica, lenguajes compartidos por los movilizados, por los agentes externos y por la sociedad en general. Por ejemplo, el término comunidad se ha generalizado para distinguirlo del tipo de asentamiento que tienen los mestizos: pueblo o rancho, no obstante que la comunidad de indios fue creada y ha tenido sentido en su devenir histórico por el carácter de corporación económica. Las nuevas denominaciones se van acumulando; la más significativa tal vez sea la de purépecha en lugar de tarasco, para referirse al habitante de la región.

Revisaremos otro punto de vista, que acentúa el papel externo. David Novitz, Naoki Yasumura, nos acerca el concepto de la política de la identidad narrativa al explicarlo como la conformación de la identidad individual por medio de la lucha por el poder con otro individuo. Extendiendo este concepto a la esfera de lo social, nos dice, entonces, que el grupo en el poder es el que controla las identidades. Así, "al observar el proceso de construcción social de la narrativa de identidad, [se] enfatiza la participación del Estado como

conformador activo de la identidad de los individuos" y denomina a estas acciones estatales como *política de identidad* (Yasumura, 2003:644).

Ahora bien, la autodefinición también se consigue a partir de una simbología bastante ecléctica en la que se incluyen rasgos como la lengua, la indumentaria, el catolicismo sincretizado y sus fiestas.

El papel de los líderes étnicos aquí es fundamental, como ya vimos antes. Su desempeño puede ser interpretado por el *purépecha común* como meritorio, o también puede ser criticado, o de hecho pasar desapercibido o ignorado (Yasumura, 2003:668).

Si reconocemos entonces que las identidades étnicas en un sentido político son creadas por el Estado nacional, tendremos que decir que sus objetos simbólicos también. Tanto por la toponimia como por la producción *prehispánica*, Zinapécuaro es ya una población indígena. ¿Cómo no serlo si ahí se elaboran objetos con una técnica y una iconografía ancestral (por cierto, no purépecha). La familia Hernández Cano, ha devenido purépecha, la población es ya una comunidad indígena para algunos. La evidencia arqueológica y la tradición cerámica así lo reflejan.

Reiteramos así que la combinación decorativa-iconográfica que se evidencia en las piezas del taller Hernández Cano, puede influir en muchos sentidos y de hecho influye sobre el imaginario social, de tal suerte que el consumo de estos objetos provee a sus productores de una identidad recreada. El consumidor local asume que los miembros de este taller son herederos de técnicas milenarias, por lo tanto, su herencia indígena es indiscutida. Es más, los objetos mismos están siendo usados como representaciones de identidad étnica en el presente, identidad purépecha que los fabricantes no tienen.

Fuentes consultadas

Berumen Campos, Gerardo y Beatriz Rodríguez Sánchez, *Líneas de investigación en educación intercultural*, México, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, SEP, 2008.

Boehm, Brigitte y P. Weigand (coords.), *Origen y desarrollo en el Occidente de México*, Zamora, Michoacán, El Colegio de Michoacán, 1992. pp. 69-101.

Cárdenas García, Efraín (ed.), *Tradiciones arqueológicas*, Zamora, Michoacán, El Colegio de Michoacán, 2004. pp. 307-327.

Florescano, Enrique (coord. gral.), *Historia general de Michoacán, vol. 1*, Morelia, Michoacán, Gobierno de Michoacán, Instituto Michoacano de Cultura, 1989.

Gómez García, Pedro, *Las ilusiones de la identidad. La etnia como seudoconcepto,* Gazeta de Antropología, núm. 14, 1998, Artículo 12. Universidad de Granada. http://hdl.handle.net/10481/7550

Hobsbawm, Eric, y Terence Ranger, editores, *La invención de la tradición*, Barcelona, Crítica, 2002.

Jacinto Zavala, Agustín, *Mitología y modernización*, Zamora, Michoacán, El Colegio de Michoacán, 1988.

——, *Filosofía de la transformación del mundo*, Zamora, Michoacán, El Colegio de Michoacán, 1989.

Maquet, Jacques, *La experiencia estética, la mirada de un antropólogo sobre el arte*, Celeste/Universidad, Madrid, 1986.

Mejía, Lozada, Diana, *La artesanía de México. Historia, mutación y adaptación de un concepto*, Zamora, Michoacán, El Colegio de Michoacán, 2004.

Paredes, Carlos y Marta Terán (coords.), *Autoridad y gobierno indígena en Michoacán*, Zamora, Michoacán, El Colegio de Michoacán, CIESAS, INAH, UMSNH, México, 2003.

Vázquez León, Luis, *Ser indio otra vez. La purepechización de los tarascos serranos*, Conaculta, México, 1992.

Williams, Eduardo y P. C. Weigand (eds.), *Las cuencas del Occidente de México (época prehispánica),* Zamora, Michoacán, El Colegio de Michoacán, 1996.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

La semiótica ambiental en la construcción de la educación intercultural para el desarrollo: percepciones ambientales en el contexto intercultural

Luz Helena Horita Pérez[18]

Palabras clave: Percepciones ambientales, Semiótica ambiental, Intervenciones educativas, Educación Intercultural.

Marco General

En este trabajo se realiza un acercamiento a las diversas percepciones ambientales de estudiantes de licenciatura en Desarrollo Sustentable en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), creada en 2005. Partiendo de que el surgimiento de las universidades interculturales de México responde a un doble propósito: crear oportunidades educativas de educación superior abiertas a la diversidad cultural presente en el país, y potenciar el desarrollo de los pueblos y comunidades indígenas por medio de la formación de profesionales comprometidos (REDUI, 2008), se requiere establecer estrategias de educación innovadoras que integren los conocimientos generados desde las diversas líneas de investigación docente.

Considerando la gran diversidad cultural de México donde 10% de la población es hablante de alguna de las 68 lenguas originarias, es de relevancia el hecho de que en el del estado de Chiapas 26.1%

[18] Docente. Universidad Intercultural de Chiapas.

de la población pertenece a alguna de las 13 etnias distribuidas en sus diversas regiones, particularmente en tres: los Altos, zona Norte y Selva. Esta condición enfatiza el interés por conocer las características culturales de la población estudiantil en la UNICH, y plantear estrategias de desarrollo curricular acordes a las necesidades específicas de dicha Universidad.

Desde la perspectiva de que la diversidad cultural implica diferentes formas de significar el mundo, es la semiótica una herramienta fundamental en la indagación de cómo están armadas las estructuras simbólicas y significativas en la comunidad universitaria, ya que es en éstas donde la construcción de nuevos conocimientos se verá cimentado en el transcurso de la formación académica. Se propone así poner en práctica la conjunción de saberes –en coherencia con el "diálogo de saberes" planteado por Leff– que permitan la construcción de conocimientos acordes a los contextos culturales en la confluencia de diversas formas de racionalidad y, por lo tanto, de "diferentes significaciones culturales asignadas a la naturaleza" (Leff, 2006).

Propósitos

El principal propósito de este trabajo es la reflexión respecto del quehacer de la semiótica en el desarrollo del currículo educativo intercultural, por medio del análisis del discurso presente en estudiantes de 6º semestre de la licenciatura en Desarrollo Sustentable. Identificar los elementos relevantes en la construcción del concepto de ambiente, así como los actores, delegación de responsabilidades en el equilibrio ambiental, condiciones de sustentabilidad y temas ambientales de interés que los estudiantes, ponen de manifiesto que la construcción textual, es la tarea principal del presente documento.

Desarrollo

Un objetivo fundamental de la educación intercultural es el fortalecimiento del sentido de pertenencia cultural, con una visión crítica de la relación con el ambiente y cómo ésta impacta en los procesos de desarrollo comunitario. Dado que la educación es el conjunto de

procesos de reproducción simbólica por medio de los cuales establecemos relaciones efectivas con nuestro entorno, es este proceso de reproducción de símbolos el que nos permite comprender el mundo utilizando la cultura de pertenencia (Mélich, 1996a). Aquí el acercamiento a la educación es desde la visión de una educación simbólica que nos permita no sólo transmitir conocimiento técnico y científico, sino que encuentre su sentido final en la construcción de símbolos relacionados con el ambiente (desde sus ámbitos natural, social y espiritual). Esta educación simbólica y no sígnica es lingüísticamente plural, por lo que se intenta trascender los problemas que inicialmente podrían plantearse desde la diversidad cultural. Todo lo anterior surge cuando se reconoce al ser humano como el ser en busca del sentido, donde el signo, como mera representación de lo dado, no le es suficiente para dar sentido a la vida (Mélich, 1996b).

Percepciones y actitudes ambientales

Las acciones concretas que tomamos como individuos frente a las realidades que vivimos tienen su origen primario en la construcción de estructuras cognitivas de nuestro entorno, generadas por nuestra interacción con el medio (Benegas y Marcén, 1995). Al revisar las modificaciones del concepto entorno, observamos que en la década de los ochenta había una identificación con la naturaleza, y a pesar de que en los años noventa se da un reconocimiento del entorno como todo lo que existe en el mundo que nos rodea, se identifica principalmente con *lo verde* desde una perspectiva disociada (el mundo natural como objeto de uso, fuente de recursos, etcétera).

Reconocer la educación como un espacio social regulado en el que se reconoce un capital simbólico (González-Gaudiano, 2006), nos posiciona en un espacio de análisis semiótico donde las percepciones ambientales colaboran en la conformación del concepto de ambiente y, por consiguiente, de actitudes y comportamientos acordes a los mismos.

Esta construcción de sentido desde los diversos contextos culturales, provee al individuo de una dimensión semántica en la cual tanto

las prácticas como los discursos manejados en la comunidad cobran relevancia e interés específico.

Dado que la semiótica proporciona elementos para el análisis discursivo que pone de manifiesto los sistemas de significación construidos por el individuo, su aplicación en la investigación docente permite identificar elementos claves dentro de la red de significaciones relacionadas con el ambiente: problemas relevantes, condiciones de sustentabilidad, actores responsables y procesos de interacción entre los diferentes actores.

Análisis del discurso

El discurso en este estudio se identifica como *expresión del pensar* cuya manifestación última puede ser tanto verbal como escrita, y que es susceptible de analizarse en diferentes niveles (Villegas, 1993). Se tiene entonces que todo texto remite a un discurso pero no lo agota ya que, mientras éste tiene una naturaleza de intencionalidad, el texto se inscribe en lo literal. Esto significa que mientras el análisis de un texto se concentra en sus componentes textuales (microproposiciones, microestructuras), el análisis del discurso observa las macroestructuras y macroproposiciones, así como el contexto pragmático y de producción. El acceso a la estructura profunda del texto es generalmente por inferencia, identificando los elementos principales y la relación que entre ellos existe (oposición-colaboración). El estudio que presento en esta ocasión se inscribe en el análisis de estructura profunda del texto, identificando el programa narrativo general de cada cuento, los sujetos (de hacer y de estado), el objeto y elementos considerados relevantes en la construcción del saber ambiental.

Método de investigación

El acercamiento a las percepciones ambientales se realizó por medio del análisis del discurso en cuentos elaborados por 15 estudiantes de 6º semestre, nivel académico en el cual abordan estrategias de educación pertinentes al desarrollo sustentable, entre las cuales se encuentra el empleo de cuentos como medio de aprendizaje. Los

textos se elaboraron teniendo como objetivo principal su aplicación en Educación Ambiental.

Conclusiones y aportes (reflexión a práctica)

El análisis de textos proporcionó información de importancia, específicamente con respecto al tipo de programa narrativo empleado, los temas de interés (temas problema) abordados por los estudiantes, las diferentes dinámicas en la relación ser humano-naturaleza, y elementos culturales presentes en la determinación de dichas dinámicas.

Programa narrativo

La mitad de los estudiantes emplean el recurso literario del *Paraíso perdido,* en el cual los hechos están relacionados con la pérdida de elementos valiosos como resultado de acciones de sujetos clave (sujetos de hacer, de acuerdo con la teoría del Programa Narrativo) de variada naturaleza. De esta forma los estudiantes abordan los diferentes temas de interés desde el proceso de pérdida-recuperación (dada o factible) de la felicidad por medio de elementos valiosos (recursos naturales, convivencia armónica, etcétera). Es interesante resaltar que únicamente uno de los cuentos recurre al mito fundacional, por el cual recupera factores culturales valiosos como el reconocimiento de los elementos naturales como seres vivos (montaña viva), y el sueño como revelación (Montemayor, 1998).

Temas de interés (temas problema)

Los temas de interés que aparecen como problemática a través de la cual se promueve la educación ambiental en los cuentos, son: 1. Contaminación de recursos, 2. Escasez de agua, 3. Tala de bosques y 4. Relación ser humano-naturaleza.

En proporción, 40% de los cuentos abordan el tema de la contaminación de recursos, identificando únicamente dos agentes contaminantes: los agroquímicos y la *basura*, esta última mencionada en forma genérica, es decir, sin especificar el tipo de elementos que

afectan el ambiente. Es importante esta última anotación ya que los residuos sólidos no son *basura* sino hasta el momento en que se revuelven elementos de diferente naturaleza (orgánicos, inorgánicos, factibles de reutilizar y reciclar, etcétera).

Con respecto a la escasez del agua los estudiantes identifican como razón principal del problema al consumo irresponsable de las familias, o bien, de forma genérica (el *hombre* como el explotador del recurso), sin embargo, no aparecen en la lectura de percepción los grandes consumidores: corporativos industriales.

El problema de la tala de bosques es interesante, ya que en los casos donde el estudiante observa la tala como problemática, no considera el consumo de madera como un elemento cultural. Estas consideraciones se encuentran implícitas únicamente en dos cuentos analizados, pero cuya problemática es la contaminación.

En los tres cuentos que abordan el problema de la relación ser humano-naturaleza los estudiantes identifican como causa principal la falta de respeto y de solidaridad del hombre con respecto de los demás seres que lo rodean. De manera secundaria los estudiantes identifican una serie de efectos negativos que impactan diversas áreas de interés para la vida del hombre y del ambiente en general: escasez de recursos, contaminación del ambiente en general, pérdida de biodiversidad y, en algunos casos, extinción inminente de la vida.

Dinámicas de relación ser humano-naturaliza

En 10 de los 15 textos analizados, la relación ser humano-naturaleza es del tipo propietario-recurso, donde el problema ambiental que abordan tiene que ver con el manejo irracional e inapropiado de los elementos proveídos por el ambiente: tala de bosques, desperdicio de agua, empleo de agroquímicos y hormonas en los animales, etcétera. La relación ser humano-naturaleza del tipo parte-todo, se observa en los cinco cuentos restantes, en los que la reflexión recae en general en sujetos de introspección (niños, viejos y animales) que cuestionan las acciones del pasado que originan la ruptura entre el hombre con el resto de la naturaleza, abogando por la restitución de una relación armónica y de respeto.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Elementos culturales presentes en la relación ser humano-naturaleza

Existen algunos elementos culturales presentes que son de interés, aunque en el tema central de los cuentos no ocupan el papel principal con respecto a la problemática que da lugar a la reflexión. Estos elementos se abordan de forma indirecta y como soporte de la visión general de la relación ser humano-naturaleza: el sentimiento de solidaridad entre los miembros de la comunidad, y con el resto de los elementos ambientales; por otro lado, la organización comunitaria como la vía de solución efectiva frente a los problemas ambientales que aquejan en la actualidad. Como ya se ha mencionado, se encuentran también diferentes mecanismos de percepción de la realidad como son los sueños revelatorios y el discurso fundacional.

Reflexión final

La aproximación a las formas de percepción ambiental nos permite identificar puntos de reflexión de los que es necesario promover un análisis crítico de estudiantes: precisión y profundidad al abordar los problemas ambientales, introduciendo actores relevantes en los procesos actuales (locales y globales); revisión de conceptos clave como basura, tala, reciclaje, etcétera, cuya precisión afecta de manera esencial la percepción de los procesos ambientales; y la identificación de relaciones subyacentes entre los elementos ambientales, sociales y culturales, fortaleciendo la construcción de una visión compleja de la realidad.

Fuentes consultadas

Benegas, J., y C. Marcén, "La educación ambiental como desencadenante del cambio de actitudes ambientales", en: *Revista Complutense de Educación*, 6, 11-28, 1995.

González-Gaudiano, E. J., "Environmental education: A field in tension or in transition? Environmental Education Research", 12(3), 291, 2006. Consultado en: http://www.informaworld.com/10.1080/13504620600799042

Leff, E., *Aventuras de la epistemología ambiental: de la articulación de ciencias al diálogo de saberes,* 2ª. ed., México, Siglo XXI, 2006.

Mélich, J., *Antropología simbólica y acción educativa,* Barcelona, Paidós, 1996a.

——, *El símbolo. Antropología simbólica y acción educativa*, Barcelona, Paidós, 1996b.

Montemayor, C., *Arte y trama en el cuento indígena*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998.

REDUI, "¿Qué es la Universidad Intercultural?", 2008. Consultado en la página de la REDUI:
http://www.redui.org.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=28

Villegas, M., "Las disciplinas del discurso: Hermenéutica, semiótica y análisis textual", en: *Anuario de Psicología*, (59), 19-60, 1993. Consultado en: http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61203/0

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

El español como segunda lengua en el contexto de la Universidad Intercultural

Sue Meneses Eternod[19]

Resumen

La cuestión de la enseñanza, uso y desarrollo de las lenguas en el espacio de la universidad intercultural es un aspecto complejo que merece investigación y reflexión. Por un lado, la universidad intercultural se basa, en materia lingüística, en un modelo que busca la preservación y desarrollo de las lenguas originarias y, por otro, "promueve el dominio de la segunda lengua (el español), útil para entablar una comunicación amplia con el resto de la sociedad y con el mundo" (CGEIB, 2006:40). Esta presentación tratará sobre este segundo aspecto. El objetivo consiste en cuestionar, reflexionar y proponer tareas de investigación que puedan generar estrategias pedagógicas para el desarrollo de habilidades comunicativas en español en el ámbito universitario intercultural, particularmente en el caso de los hablantes cuya lengua materna es una lengua indígena.

Palabras clave: español como segunda lengua, bilingüismo, lenguas indígenas, universidad intercultural, educación superior.

[19] Docente e investigadora en el Área de Lengua y Comunicación Intercultural en la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán.

El contexto

La presente propuesta de investigación se encuentra enmarcada, de manera general, en el ámbito de la lingüística aplicada, y, de manera particular, en la enseñanza de segundas lenguas, de ya larga tradición sobre todo en los países anglosajones. Actualmente en España debido, por un lado, al fenómeno migratorio, y por otro, a los programas de movilidad estudiantil en Europa, se ha abierto un amplio campo de investigación en torno a la enseñanza del español como segunda lengua (Pastor, 2006).

En América Latina, la enseñanza del español a hablantes cuya lengua materna es una lengua indígena (ámbito que aquí nos interesa), no es nada halagüeña. La enseñanza del español a la población indígena ha sido un tema medular en las políticas lingüísticas de estos países a lo largo de su historia, una historia llena de fracasos y que ha estado guiada, en líneas generales, por una tendencia castellanizadora y asimilacionista que busca desplazar a las lenguas indígenas y favorecer al español… sin lograrlo. Como bien señala López (2003:39):

> Es interesante observar cómo la escuela oficial latinoamericana, pese a ese afán castellanizador y homogeneizador que la ha caracterizado, por su tozudez igualadora, no ha logrado desarrollar programas de estudio, metodologías y técnicas adecuadas para apoyar el aprendizaje del castellano por parte de los educandos vernáculohablantes. Pese al tiempo transcurrido desde la llegada del castellano a estas tierras, su enseñanza sigue siendo una de las áreas más desatendidas de la educación latinoamericana.

En este contexto recientemente es que en América Latina se empezó a considerar el aprendizaje del español como segunda lengua, como una enseñanza diferenciada de la enseñanza del español como lengua materna en la escuela. La introducción de esta nueva concepción y de la propuesta de un enfoque igualmente nuevo para la enseñanza del castellano data, a lo más, de un poco más de cincuenta años, desde que fueran introducidos en los planteamientos de educación bilingüe que hiciese el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) y que pos-

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

teriormente fueran incluidos en la declaración a favor de la enseñanza en lenguas maternas que emitiera la UNESCO en 1951. Sin embargo, la concreción de estos postulados, en tanto práctica pedagógica innovadora, no fue incorporada en los programas de enseñanza sino hasta muy recientemente (cf. Hamel *et al.*: 2004).

En realidad, la incorporación de las nuevas ideas en la práctica escolar en áreas indígenas con hablantes nativos tal vez se remonte únicamente a finales de los años cincuenta, cuando Mauricio Swadesh preparó y experimentó un conjunto de actividades pedagógicas para el aprendizaje del castellano por los niños y niñas indígenas mexicanos, los cuales denominó, *juegos lingüísticos*. Hasta antes de ello, los educandos mexicanos, hablantes de una lengua indígena, eran sometidos a la misma enseñanza que recibían los hispanohablantes y, en este sentido, se esperaba que al mismo tiempo que aprendían a hablar en castellano, aprendían a leer y escribir en este idioma.

Con el Proyecto Tarasco abrió en México el camino hacia la alfabetización en lenguas indígenas, sin embargo, éste en realidad pocas veces se llevó a cabo.

Posteriormente, a finales de los años setenta, se introdujo un año preescolar que se llamó oficialmente de *castellanización*, es decir, de enseñanza del español oral. La idea fue que, al cabo de un año, los niños indígenas hablaran el suficiente español para seguir íntegramente los cursos de la primaria –incluyendo la alfabetización y los libros de texto gratuitos– en igualdad de condiciones con los demás niños mexicanos. Cuando mucho, los maestros bilingües seguirían usando la lengua indígena como auxiliar de enseñanza mientras fuera necesario. En aquel entonces, todavía pocos pensaban en libros de texto y una enseñanza en y a través de la lengua indígena (cf. López, 2003).

Hoy sabemos que el programa de castellanización que inició hace 30 años no funcionó y que, en realidad, no podía funcionar tal como se planteó. Muy pronto la *castellanización*, que en un inicio se consideró como un valor positivo ya que les abría el acceso al español y a la cultura nacional a los niños indígenas, cayó en descrédito.

> En primer lugar, porque se identificó cada vez más con un proyecto escolar que, más allá de enseñar el español, apuntaba al desplazamiento y la exclusión de las lenguas indígenas y a la asimilación a la cultura nacional […]
>
> En segundo lugar, la castellanización se desprestigió porque no cumplió con su promesa, su objetivo declarado era enseñar eficientemente el español en un tiempo breve para impartir los contenidos escolares a través de él. De hecho los alumnos que no tenían acceso al español por la vía extraescolar seguían sin aprender satisfactoriamente la lengua nacional y el aprovechamiento escolar continuaba siendo bajísimo. (Hamel *et al*., 2004:86)

Actualmente, frente a los lamentables resultados del proyecto castellanizador y otros programas de sumersión o de transición rápida aplicados a niños de poblaciones etnolingüísticas subordinadas y, en concordancia con la nueva relación que los Estados de América Latina tienen con los pueblos indígenas, la educación indígena apoya la preservación y el desarrollo de las culturas y lenguas indias sobre la base de una modalidad de interculturalidad y de bilingüismo coordinado. Así, en este modelo se han seguido las recomendaciones sugeridas a partir de diversas investigaciones llevadas a cabo en todo el mundo, las cuales han llegado a la conclusión de que la lengua materna debe ser la lengua básica de instrucción, y que las lenguas mayoritarias deben enseñarse como segundas lenguas siguiendo una metodología apropiada, diferente a la que se utiliza en la enseñanza de la lengua materna.

En la actualidad, en Michoacán, en las escuelas bilingües de San Isidro y Uringuitiro, municipio de Los Reyes, se está llevando a cabo un programa en el que a los niños se les alfabetiza y se les enseñan las materiales curriculares en lengua p'urhepecha, a la vez que se instrumenta un programa de español como segunda lengua. Este modelo, al ser acorde con la realidad de estas comunidades, parece estar dando muy buenos resultados en la formación de niños con un bilingüismo coordinado.

Hasta aquí he hecho un breve repaso en torno a la cuestión de la enseñanza del español en las comunidades indígenas de México,

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

sobre todo en los niveles de educación básica. En cuanto a la educación para adultos, ésta también estuvo guiada por proyectos *castellanizadores*, sin muy buenos resultados. Actualmente, bajo el modelo bilingüe-intercultural, el INEA promueve la alfabetización en las lenguas originarias y el tratamiento del español como segunda lengua en los adultos.

En la educación superior, a parte de la preparación normalista –única posibilidad real para muchos estudiantes indígenas–, es poca la atención que ha recibido el tratamiento de la diversidad lingüística y cultural. Los pocos estudiantes que logran ingresar a alguna IES se tienen que desplazar a las ciudades más importantes de los estados, lo que significa grandes gastos para su familia, además de su incorporación a un medio sociocultural distinto. Por otro lado, como resultado de la falta de una educación inicial y media pertinente, muchos estudiantes indígenas llegan a la universidad con un bajo dominio del español, lo que los coloca en una seria posición desventajosa con respecto a sus compañeros nativo hablantes.

Actualmente, y debido a los cambios que han ocurrido en la última década en torno a la importancia otorgada a la diversidad cultural y a la educación intercultural, se han propuesto varios mecanismos para atender las demandas de la población indígena en todos los niveles educativos, incluyendo la educación superior. En este nivel dos han sido las propuestas fundamentales surgidas de estas demandas: 1. becas y programas de apoyo académico a estudiantes indígenas dentro de las IES (cursos propedéuticos, tutorías, atención individualizada, etcétera); y 2. la creación de las universidades interculturales. Éstas se encuentran sustentadas en un modelo intercultural que, en lo relativo a las lenguas:

> Pretende propiciar el desarrollo de las competencias comunicativas en dos lenguas: fomenta el uso de la lengua originaria, con objeto de tender puentes de comunicación entre la universidad y las comunidades para mantener viva la filosofía de la cultura de origen y, por otra parte, promueve el dominio de la segunda lengua (el español), útil para entablar una comunicación amplia con el resto de la sociedad y con el mundo. (CGEIB, 2006:40)

Ahora bien, para que este objetivo se realice, se debe llevar a cabo una serie de estrategias en lo que respecta al desarrollo de las lenguas indígenas y en el español que sean pertinentes y coherentes con la realidad de la población indígena que ingresa en estas instituciones. Es en esta área en donde se inserta la presente reflexión. Desconozco si existe o no una propuesta específica de desarrollo curricular del español como segunda lengua en de las universidades, interculturales en México.

Planteamiento del problema

Si bien es cierto que a nivel nacional y en todos los niveles educativos existen serias deficiencias en cuanto al manejo de las habilidades del lenguaje necesarias para el buen desarrollo de las actividades curriculares exigidas en la escuela. La situación se torna más grave en el caso de las comunidades rurales y, particularmente, en el caso de la población indígena, la cual, como hemos visto, no ha recibido una educación pertinente que tome en cuenta, por un lado, sus particularidades lingüísticas y culturales, y que, por otro, le permita el desarrollo de las habilidades comunicativas en español necesarias para establecer un diálogo crítico y en condiciones de equidad con la sociedad mayoritaria.

A pesar de que en la actualidad los actores involucrados en los procesos educativos dirigidos a la población indígena están buscando soluciones acordes con esta realidad, lo cierto es que, hoy por hoy, a la universidad intercultural, ingresan estudiantes con los más diversos perfiles en cuanto al uso de las lenguas.

En general, y de manera un tanto apriorística, la situación de los hablantes bilingües en el espacio de la universidad intercultural respecto al dominio del español, puede resumirse de la siguiente manera:

- A pesar de los esfuerzos por insertar contenidos en la lengua originaria, la lengua principal de instrucción en el ámbito académico universitario sigue siendo el español. Aunque su estatus cambiara en un futuro (y de hecho, debe cambiar)

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

es importante su desarrollo en los hablantes de lenguas indígenas pues "se trata de la lengua común de la región y del único idioma capaz de constituirse en lengua de relación intercultural no sólo entre países sino, y sobre todo, entre los distintos pueblos indígenas de la región" (López, 2003:39).

- Los estudiantes bilingües no son una población homogénea, al contrario presenta distintos grados de dominio del español.
- Si bien muchos hablantes bilingües poseen un dominio conversacional del español que les permite contar con las destrezas comunicativas interpersonales básicas, esto no necesariamente implica un dominio académico de la lengua (cf. Cummins, 2002).
- En muchas ocasiones, aun en el caso de hablantes monolingües y particularmente en el caso de la población rural, el dominio académico de la lengua exigido o deseable para los niveles básico y medio superior, no siempre está garantizado al llegar a la universidad. Así, los hablantes bilingües que provienen de comunidades rurales e indígenas, no sólo no cuentan con una educación bilingüe pertinente, sino que, muchas veces, comparten con la población rural monolingüe, una educación deficiente en cuanto el desarrollo académico de la lengua.
- La inmensa mayoría de los hablantes bilingües han sido alfabetizados y recibido su educación formal en español. Es decir, el desarrollo de las habilidades cognitivas que ofrece la escritura y el desarrollo de las materias curriculares ha sido en una lengua que no es su lengua materna. En este sentido, se diferencia de otras experiencias de enseñanza de lenguas en la educación superior en todo el mundo, en donde los estudiantes han desarrollado estas habilidades en su propia lengua y aprenden una lengua extranjera sobre la base de su L1. A nuestro modo de ver, consideramos que este es un aspecto de la mayor trascendencia pues, mientras en la educación básica la lengua materna no sea la lengua básica de instrucción por medio de la cual se alfabetice y se desarrollen los conocimientos cognitivamente más exigentes, quizá no sea mucho lo que se pueda hacer en la educación superior.
- Un bajo dominio del español puede redundar en un bajo

aprovechamiento escolar o en altos índices de deserción.
- Aunque la problemática escolar no descansa exclusivamente en una cuestión lingüística, es necesario dimensionar en su justa medida este aspecto pues, la producción y comprensión de conocimientos están mediadas por el lenguaje en proporciones tales que nos permiten afirmar que la actividad educativa es esencialmente una actividad lingüística.

¿Por dónde empezar?

Ante este panorama, nos atreveremos a continuación a plantear algunas propuestas e ideas para trabajar, en la investigación y en la instrumentación, en torno al uso y desarrollo del español en el contexto de la universidad intercultural. Nuestra hipótesis de partida es que se requieren estrategias diferentes para el desarrollo de las habilidades comunicativas en español en hablantes que presentan diferentes grados de bilingüismo lengua indígena-español, y en hablantes cuya lengua materna es el español, incluso en los niveles de educación superior, y por supuesto, según los grados de dominio de la lengua. En este sentido, creemos necesario desarrollar metodologías apropiadas para el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes bilingües, particularmente en el ámbito académico, que disminuyan las asimetrías que puedan reproducirse en el aula. Bajo los supuestos anteriores creemos que:

- Cualquier proyecto de desarrollo de las habilidades comunicativas en español de hablantes bilingües en el contexto que acabamos de describir, debe buscar desarrollar un bilingüismo aditivo; es decir, un bilingüismo en el que las capacidades que se adquieran y aprendan en la segunda lengua no impliquen la pérdida de las adquiridas en la primera, sino en el que, por el contrario, se potencien las capacidades cognitivas derivadas del bilingüismo.
- En este sentido también nos parece que es necesario diseñar estrategias paralelas para el tratamiento de las lenguas, es decir, no podemos considerar la enseñanza del español como segunda lengua, algo aislado e independiente del desarrollo

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

de las habilidades comunicativas en la lengua indígena. De ahí que sea necesario fortalecer la inserción de las lenguas originarias en espacios de discusión académica, para potenciar el desarrollo de las habilidades cognitivas en ambas lenguas. Así, estamos de acuerdo con Freire y Macedo (1989:152) en que "es de enorme importancia otorgar absoluta prioridad a la incorporación del lenguaje de los estudiantes como principal vehículo de alfabetización, porque a través del propio idioma pueden reconstruir su historia y su cultura".

- Para poder establecer un currículo pertinente (es decir, cultural, social, psicológica y lingüísticamente apropiado) para la enseñanza del español como segunda lengua en el espacio de la universidad intercultural, se requiere, en primer lugar, conocer, por medio de diversos estudios diagnósticos (lingüísticos y sociolingüísticos), el grado de bilingüismo de los estudiantes, las condiciones de aprendizaje de las lenguas; las actitudes y valoraciones hacia las lenguas, las estrategias lingüísticas y comunicativas en el aula, las prácticas discursivas y sociales en torno a las lenguas, las necesidades comunicativas, etcétera. Nos movemos, pues, en un terreno interdisciplinario, en el que diversas especialidades confluyen para guiar una investigación de este tipo: la lingüística aplicada, en especial los trabajos sobre el aprendizaje de lenguas; la psicolingüística, con sus estudios sobre el bilingüismo en las aulas; la etnografía del habla y la pragmática, con instrumentos que nos permitan acercarnos a la dinámica de las lenguas, las estrategias comunicativas y las diferencias culturales y de aprendizaje; la sociolingüística, con instrumentos que nos permitan conocer grados de bilingüismo, y actitudes y valoraciones respecto al uso de las lenguas, etcétera.
- Nos parece importante partir de la base de que todos los estudiantes presentan algún grado de bilingüismo y, la gran mayoría de ellos, han sido alfabetizados y recibido su educación formal en español. Aunque en un futuro se pueda revertir esta situación, haciendo que la lengua materna sea la lengua básica de instrucción con la que se alfabetice y se desarrollen los conocimientos cognitivamente más exigentes

–y diseñando programas de español como segunda lengua en la educación básica–, es importante considerar que los estudiantes universitarios bilingües, de suyo emplean una serie de estrategias lingüísticas y comunicativas para acceder a los conocimientos que se les enseñan en la escuela, por tanto, la instrumentación de la enseñanza de la lengua no parte de cero, sino que tiene que retomar estas habilidades desarrolladas a lo largo de su formación.

- No sólo se trata de que los estudiantes conozcan el español con una perspectiva general, comunicativa, sino de que puedan utilizar las especificidades del uso de la lengua en el ámbito académico, que les permita a los alumnos bilingües acceder, en igualdad de condiciones, a los conocimientos que plantean sus áreas de especialidad, sobre la base de un bilingüismo aditivo.
- De particular interés para instrumentar esta propuesta, resulta las metodologías conocidas como Enseñanza de segundas lenguas con fines específicos, Enseñanza de segundas lenguas con fines académicos, y la Enseñanza de segundas lenguas a través de contenidos, las cuales proveen acercamientos interesantes a los procesos de interacción en aulas donde la enseñanza y el aprendizaje del contenido curricular se da por medio de lenguas extranjeras o segundas lenguas.
- Finalmente, nos parece importante que cualquier propuesta que trate de instrumentar estrategias que permitan a los hablantes bilingües desarrollar sus habilidades comunicativas en español, en el ámbito académico, debe considerar asimismo desarrollar en los estudiantes, e incluso en los profesores, una actitud crítica frente a la lengua dominante con la cual se reproducen, discursiva e ideológicamente, ciertas asimetrías. Así, la enseñanza del español debe generar una vía para "cuestionar y tomar selectivamente aquellos aspectos de la cultura dominante que les proporcionarán la base para definir y transformar, más que para servir, a un orden social más amplio" (Giroux y McLaren, *apud* Freire y Macedo: 1989:153). En este mismo sentido, también nos adherimos a la teoría crítica de la enseñanza de segundas lenguas con fines

académicos (Benesch, 2001) la cual cuestiona el *statu quo* del dominio de la lengua hegemónica y anima a los estudiantes a "evaluar sus necesidades particulares más que asumir que deben cumplir con ciertas expectativas" (*apud* Roy, 1988). Por ello es importante que los estudiantes tomen parte de las decisiones curriculares, que entiendan las relaciones de poder que se perpetúan en el espacio académico y que puedan cuestionar cómo ciertas decisiones afectan su educación.

Fuentes consultadas

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, *Universidad intercultural. Modelo educativo,* México, CGEIB/SEP, 2006.

Cummins, Jim, *Lengua, poder y pedagogía*, Madrid, Ediciones Morata, 2000.

Ellis, Roy, *Second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1998.

Freire Paulo y Donaldo Macedo, *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Barcelona, Paidós, 1989 (Temas de educación, 16).

Hamel, Rainer Enrique *et al.*, "¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena", en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, pp. 83-120, 2004. En línea.

Jung, Ingrid y Luis Enrique López (comps.) *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, Madrid, Ediciones Morata, 2003. pp. 39-71.

Pastor Cesteros, Susana, "La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos", *Revista de didáctica MarcoELE*, núm. 2, 2006. URL: http://www.marcoele.com/num/2/0218f597f41043f02/contextos_academicos_Susana_Pastor.pdf

¿Por qué investigar los medios masivos de comunicación en una comunidad originaria? O del fundamento de la línea de investigación en estudios de recepción de la UIEM

María de Lourdes Ortiz Boza[20]

El ámbito de la comunicación como disciplina o área de estudio, en el campo de las ciencias sociales, es relativamente reciente. Se puede ubicar, en el caso de Estados Unidos, entre las décadas de los años veinte y cincuenta de la centuria pasada, y en el caso de América Latina a partir de los años sesenta pero especialmente de los ochenta.

Se trata de un campo de conocimiento e investigación de reciente creación y de hecho sigue en construcción ya no en cuanto a sus diversas bases epistemológicas: participa de la sociología, de la antropología, de la lingüística, de la psicología y de otras disciplinas que en su momento pasaron (más menos) por el mismo proceso y hoy son campos consolidados de conocimiento; pero sí en cuanto a los fenómenos que –a partir de la vida cotidiana y los medios– se han desencadenado con diversos grados de intensidad, efectos y evidentes influencias en la visa social.

Hoy *ser visible* es estar en los medios masivos de comunicación, a través de los medios masivos de comunicación y a pesar de los medios masivos de comunicación. Suena muy fuerte y lo es: "El re-conocimiento de lo que somos, la razón de ser, trama del tiempo

[20] Docente e investigadora de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

y del espacio, de memorias e imaginación… el mestizaje pasó a ser sujeto y habla en América Latina… lo indígena en lo rural, lo rural en lo urbano, el folklore en lo popular y lo popular en lo masivo…" (Barbero, 1999:43).

La comunicación y sus fenómenos a estudiar son hechos sociales[21] que en la sociedad de hoy impactan la cotidianidad de toda la sociedad en su conjunto y no sólo la de aquellas que se ubicaban en las ciudades o en las zonas tecnológicamente comunicadas. Hoy prácticamente todo ser humano conoce o tiene al menos referencia de uno o varios medios de comunicación: televisión, radio, prensa (quizá en menor medida) computadoras, internet y celulares. Esto no es propio de México, sino de todas las naciones donde se cuente con una diversidad cultural y étnica como la nuestra: África, América Latina, Asia, Oceanía cuentan con una población que ya no está alejada de la vanguardia en la comunicación; hoy las tecnologías llegan porque llegan al lugar más recóndito e impactan. Huelga decir que los países altamente industrializados (de donde predominantemente vienen esas tecnologías) presentan otras configuraciones mediáticas que han sido abundantemente estudiadas y que por ello marcaron la pauta a seguir durante mucho tiempo, en lo que a estudios de recepción se refiere.

Por otra parte, hay sectores de la sociedad que no han sido abordados con relación a sus consumos de medios masivos de comunicación y todo lo que ello puede implicar. Entre esos sectores no estudiados o abordados por la comunicación masiva y sus modelos y teorías, están las comunidades de población originaria. Ello es una razón importante para que se cuente en la UIEM con una línea de investigación abocada a este objeto de estudio.

Aquella visión –quizá idealista– de que las comunidades indígenas estaban alejadas de toda posibilidad tecnológica ha quedado rebasada: las comunidades tienen acceso a más de una de estas tecnologías y medios y por ello el estudio de lo que está pasando

[21] En el sentido *durheimniano* ("Las Reglas del Método Sociológico") el hecho social es lo que la colectividad le impone al individuo: creencias, lengua, prácticas, usos y costumbres, cultura, etcétera, y el hecho de contravenirlas le supone una sanción.

con los medios y las comunidades constituye un campo relevante de estudio.

En este momento y en el marco de una universidad intercultural como la del Estado de México, que cuenta, además, con una licenciatura en comunicación intercultural, la necesidad de investigar al receptor de medios masivos de comunicación de población originaria es un campo nuevo y fértil para llevar a cabo una línea de Estudios de Recepción.

Vía las TIC las comunidades mazahuas enfrentan el llamado proceso de globalización de una manera diferente a como la pensábamos hasta hace un par de décadas. Hoy las TIC y los MMC están llegando a estas comunidades trastocando su visión de sí mismas, la percepción de la llamada globalidad y quizá encuentran en la *glocalidad* una de las maneras de hacer frente a estos fenómenos, entre otros (migración, inequidad, salud, etcétera) cultura y de hecho planteándoles escenarios de interculturalidad. ¿Cómo entienden esa interacción mediática y cómo afecta su vida cotidiana?

Otros fenómenos que inciden son: migración, vida cotidiana y representación *idílica* de lo indígena, estereotipos de la cultura indígena (y la lista es larga).

Hasta ahora los estudios de recepción como aproximación a este complejo fenómeno, se han venido realizando en zonas mediáticamente óptimas, es decir, donde la recepción está *garantizada* por efecto del acceso a los medios masivos de comunicación por excelencia: radio, televisión (principalmente), internet y otros; es decir, en zonas urbanas o suburbanas (IBOPE, 2007).

En las zonas rurales con población indígena no se han llevado a cabo con la misma intensidad.

En términos de recepción en zonas rurales indígenas se ha investigado poco, tanto desde la perspectiva de los estudios de audiencias –cuyo propósito es eminentemente más cuantitativo (medición de *rating*)– como desde la perspectiva de los estudios de recepción propiamente dichos –cuyo propósito es mucho más crítico, cualitativo y prepondera el papel activo del receptor.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Una de las razones por las cuales se abrió la UIEM y específicamente una licenciatura en Comunicación intercultural, es precisamente para poner sobre la mesa estos tópicos y poder entender cómo están confluyendo y cómo van a determinar ciertas orientaciones en el proyecto intercultural no solamente de la universidad, sino de las propias comunidades.

En relación con los estudios de recepción o aun de medición de audiencia, éstos se han centrado principalmente en zonas de población urbana porque se piensa *"que las poblaciones rurales viven ahí, en una chocita y no van a comprar absolutamente nada"* (Arboleya, de IBOPE, *Revista Etcétera*, octubre 2007). Es decir, ni siquiera para medir audiencias, las instituciones o empresas que atienden este fenómeno de la comunicación masiva (IBOPE, PARAMETRIA, NIELSEN, etcétera) se han interesado por llevar a cabo un estudio en población originaria. De ahí la importancia y relevancia que tiene esta propuesta.

No solamente porque pudiera dar indicios respecto de algunos patrones de consumo mediático, también porque pudiera aproximarse al complejo fenómeno de cómo –vía la mayoría de las mediaciones–, se construyen, perciben y vivencian posibles estrategias desde lo local, para hacer frente a lo global.

La llegada de las TICS y MMC en algunas comunidades originarias mazahuas del Estado de México es relativamente reciente; más allá de las fechas o efemérides esto supone asimismo la llegada de otras visiones del mundo, otro lenguaje, otra dinámica social; esa *globalidad mediática* que es transmitida vía los MMC y las TICS, empieza a generar en las comunidades rurales con población originaria la necesidad de incorporar a sus propias dinámicas comunitarias el uso e interacción con dichos medios. Ello ha movido también a la *adopción* de un término más de manera pragmática que de manera conceptual: la interculturalidad desde la *glocalidad.*

Me gustaría además dejar sobre la mesa las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo llegaron los MMC a las comunidades mazahuas. ¿Cómo se han asimilado? ¿Qué usos se les dan? ¿Impactan realmente a toda la comunidad? ¿Se ha perdido? ¿Se ha

ganado? ¿Cuál es la perspectiva futura inmediata ante esta incursión mediática? ¿Se percibe lo global? ¿Se puede replantear en términos de "modernidad" la localidad? ¿hasta dónde?

- Estas, entre otras muchas cuestiones, son algunas a las que se podrá responder por medio de una investigación seria, sistematizada, metodológicamente intercultural para poder abordar a esta parte de la población que en realidad ha sido poco estudiada desde el campo de la comunicación. En ese sentido, contar con una licenciatura en comunicación intercultural hace doblemente necesario su estudio.

La línea de investigación en Estudio de Recepción en comunidades originarias, se enmarca en la teoría de los Estudios de Recepción, y en la de los Estudios Culturales.

Se ha sustentado teórica y conceptualmente con autores mexicanos y latinoamericanos principalmente, para tener una visión de lo que es la recepción desde el aporte teórico de Orozco, Lozano, Canclini, Fuenzálida, Gilberto Jiménez y otros autores que han trabajado con estudios de recepción y han desarrollado propuestas teóricas a partir de los estudios culturales regionales. De igual manera, se abordarán otros autores como Morley, cuyos estudios de recepción han sido aporte esencial para la comprensión y conceptuación de la Teoría de Estudios de Recepción.

Como antecedente vale mencionar que de hecho ya en diciembre de 2007 se aplicó un cuestionario piloto a la población de San Felipe del Progreso, cabecera municipal, para identificar los medios masivos de comunicación en la población y locales o comunitarios propios. De este primer piloteo surgieron datos y experiencias relevantes de las que hay un producto terminado y en vías de publicación. Esto constituyó un primer paso para tener una primera aproximación a los receptores mazahuas en su contexto original, para que no quede solamente en un ejercicio de audiencias segmentadas, sino que verdaderamente, a partir de los datos, se analice el fenómeno de la recepción masiva en comunidades originarias.

Este primer boceto de lo que es la línea de investigación, constituye

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

una *exposición de motivos* necesaria para enmarcar desde un inicio tanto al objeto de estudio como a las bases teóricas.

La orientación teórico-metodológica está delimitada por la propia propuesta del modelo de estudios de recepción que supone una interacción con los participantes de este proceso, a partir de su visión, testimonio de vida, vida cotidiana y resignificación, apropiación o no de los mensajes, para el enfoque de su tránsito por la interculturalidad, la globalidad y su propia *glocalidad*.

La línea de investigación estudios de recepción en comunidades rurales de población indígena: modelo provisional

La línea se concibe como un gran *tronco* del cual pueden derivarse ramas para abordar diversos temas y no sólo eso, sino que al aplicarse puede tenerse información por comunidad. Es decir, *se propone un modelo* que comprendería al menos las siguientes etapas:

1. Inventario de medios o mapa de medios
2. Análisis cuantitativo de la audiencia y preferencia de consumo mediático
3. Análisis de audiencia y su consumo mediático (cuadro núm. 1)

1. Inventario de medios o mapa de medios. Respondería básicamente a la existencia de medios en la comunidad, en términos numéricos, aportada por el cuestionario.

   De acuerdo con la propuesta de modelo para Estudios de Recepción, en este tipo de entornos se hizo necesario hacer un *acercamiento* más que levantamiento, para tener una aproximación al mapa mediático con que cuenta la audiencia de la cabecera municipal de San Felipe del Progreso (SFP) toda vez que, como lo acota Morley (1996), es la sociedad misma –y mayormente en esta etapa de expansión global del modelo de consumo mediático– la que provee a los diferentes grupos sociales de la infraestructura y los recursos para que este consumo se lleve a cabo.

"La audiencia es una compleja configuración de subculturas y subgrupos superpuestos, en los que se sitúan los individuos. Los contextos sociales suministran los recursos y establecen los límites dentro de los cuales operan los individuos" (Morley, 1996:128).

Ello y la inquietud misma de los alumnos fue lo que llevó a plantear la necesidad de hacer una primera indagación de los medios existentes en la comunidad. Por otra parte, varias de las comunidades de donde provienen los alumnos cuentan desde hace relativamente poco con este tipo de medios; comunidades indígenas como San Antonio de las Huertas, recibió la luz eléctrica apenas el año 1999 y la telefonía doméstica en 2004. Hablamos entonces de comunidades cuyo contacto con los *mass media* insertos de lleno en su vida cotidiana, es reciente; si bien, muchos de los integrantes de estas comunidades vía la emigración a ciudades, D. F., Toluca o el mismo y cercano Atlacomulco, tenían conocimiento previo de estos medios.

Por lo mismo Guillermo Orozco nos menciona que existen una gran cantidad de instituciones mediadoras, y que "algunas instituciones son bastantes estables a lo largo del tiempo, a veces tercamente, como sucede con la escuela pública o con la iglesia católica, todas tienen grados diferenciados de apertura al exterior y están experimentando diversos tipos de transformación" (Orozco, 2001:16).

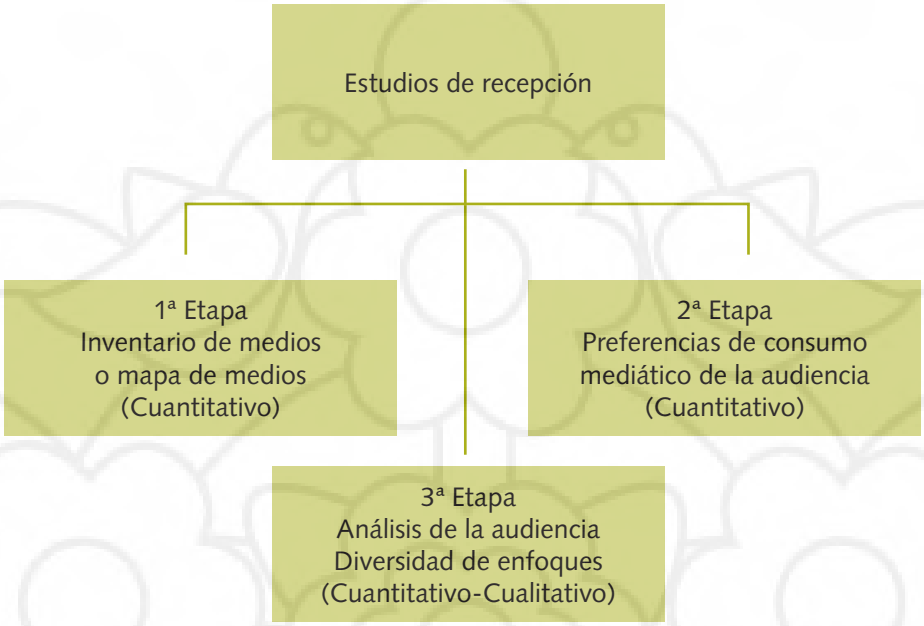
"Ser audiencia significa hoy, una transformación sustancial de la estructuración de los sujetos. Ser audiencia modifica el vínculo fundamental entre los sujetos sociales con su entorno y los acontecimientos y con las fuentes clásicas de información y producción de conocimientos: instituciones políticas, educativas y culturales, autoridades, poderes establecidos" (Orozco, 2001:3).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

"La noción tradicional sobre la audiencia de los medios masivos de comunicación, sencillamente tiene escasa pertinencia para la realidad de la comunicación mediatizada. En el caso de la televisión, la audiencia es una audiencia situada en un determinado espacio, y la casa y el hogar son tanto su producto como su condición previa" (Morley, 1996:266-292).

2. Análisis cuantitativo de la audiencia y preferencia de consumo mediático. Se trata de la *medición* de las preferencias de consumo mediático general. Para esta etapa, se partirá del análisis de las audiencias de manera fragmentada (referente a la cantidad de tiempo de la vida cotidiana empleado para la recepción mediática) (Huertas, 2001). Como nota complementaria, es conveniente señalar que ya existe al menos media docena de tesis y tesinas que se han apegado a este modelo y han hecho investigación sobre audiencia en estos contextos.

   Esta parte del modelo supondría poner en práctica diferentes enfoques: a partir de la ritualidad de consumo mediático, como lo hacen estudios ya llevados a cabo como los de Guadarrama (1997), Lull (2000), Morley (2001). También puede abordarse de manera mixta como ya lo ha hecho Orozco, quien en sus estudios de recepción aplica instrumentos cuantitativos y cualitativos. Como quiera que sea, se trata, en primera instancia, de tener información y contar con una base de datos con respecto a la población rural o semiurbana, que muestre tendencias de consumo mediático o simplemente dé evidencia de los *mass media* en este tipo de públicos. También en esta parte podría o no incorporarse la herramienta de Etnografía de la Comunicación o bien podría optarse por alguna otra técnica cualitativa: informante clave, entrevista a profundidad, historia de vida, grupos focales, etcétera.



Cuadro 1. Modelo de línea de investigación
Elaboró: Lourdes Ortiz Boza (2008)

Acorde con este modelo propuesto, respecto a la primera etapa se tiene el siguiente avance:

1ª etapa: Inventario o mapa de MMC, en la cabecera municipal de San Felipe del Progreso.

Esta primera etapa comprendió una revisión previa del primer instrumento piloto; su rediseño y calendarizar una serie de actividades para poder cumplimiento a esta etapa de inventario.

Para esta primera etapa se llevaron a cabo las siguientes actividades:

- Aplicación definitiva de instrumento diagnóstico: diciembre 2008
- Recolección de datos por equipo para integración de datos y compartición de experiencias: enero-febrero 2009
- Elaboración de base de datos y codificación: marzo-junio 2009

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

- Elaboración de gráficas: julio 2009
- Análisis e interpretación de datos

Aplicación definitiva de instrumento diagnóstico: diciembre 2008.

- Objetivo general de la práctica: Obtener una aproximación a la audiencia de Medios Masivos de Comunicación en una zona semiurbana con población originaria, hablante de mazahua-español y en una zona considerada de "alta marginación" del Estado de México (Plan de Desarrollo Municipal 2005).
- Objetivo específico: Llevar a cabo un levantamiento o *inventario de medios* masivos y locales de comunicación piloto, en los ocho barrios de la cabecera de San Felipe del Progreso.
- Fecha de aplicación: 17 de diciembre de 2008, de 12:00 a 16:00.
- Población aproximada de la cabecera municipal de San Felipe del Progreso: 4 113 habitantes (Plan Municipal de Desarrollo 2005).
- Población muestra: Se seleccionó una muestra de 400 habitantes, mitad hombres y mitad mujeres, mayores de edad, utilizando una muestra probabilística de 400 personas, con la finalidad de tener una muestra confiable de audiencia en zona semirural. Se estableció una muestra de 400 habitantes (10% porque es el parámetro para que el cuestionario sea representativo).
- Unidad de análisis: Ocho barrios en los cuales está dividida la población de la cabecera municipal.
- Estrategia: Se obtuvo un mapa de la cabecera municipal y se distribuyó entre ocho equipos de cinco personas cada uno, a quienes se les asignó una zona de población acorde con los ocho barrios en que está dividida la cabecera municipal. A cada alumno integrante le tocó aplicar 50 cuestionarios, aproximadamente.
- Metodología: Se manejó una metodología cuantitativa, es decir, solamente se pretendía saber cuáles medios masivos de comunicación existen en la comunidad, su frecuencia

de consumo mediático en algunos casos. Se optó por esta metodología porque en el siguiente semestre, a través de la asignatura: Estudios de Recepción, los muchachos llevarían a cabo un estudio más analítico y con una metodología cualitativamente más avanzada, que supondría de entrada, el empleo de etnografía de la comunicación, una vez que se tuvieran los datos fríos del inventario de medios.

- Datos básicos: A este rango pertenecen las preguntas de datos básicos para una muestra: edad, sexo (masculino-femenino), ocupación, nivel de escolaridad, hablante del mazahua (si, no), hablante sólo del español, habla y comprende las dos lenguas.
- Bloques de preguntas por medios de comunicación: Para esta parte del inventario o mapa de medios, se establecieron los siguientes bloques de medios: radio, televisión, medios impresos, correo tradicional, telégrafo, teléfono e internet, y medios locales o comunitarios de comunicación.

A la fecha se cuenta con el mapa de medios de la cabecera municipal de SFP y la idea es que pueda servir (de hecho ya ha servido a varias tesis) como referente para que la propia UIEM vaya teniendo su base de datos respecto al consumo mediático y los alumnos de la licenciatura en comunicación u otros de las demás licenciaturas puedan consultarlo. Así, pues, esta primera etapa ha sido cubierta y se actualizará año con año por medio de las asignaturas ya referidas. Así los alumnos podrán seguir ejercitando la investigación-acción, al tiempo que ven los contenidos y su muy factible aplicación a la realidad.

Concluida la práctica, se hizo una reflexión en relación con el ejercicio y los estudiantes señalaron que les sorprendió la cantidad de medios que había en la comunidad, lo relativamente "nuevos" que son en la misma; pero, sobre todo, no imaginaron que se pudiera hacer un mapa de estos medios de manera que les diera indicadores acerca del consumo mediático en la comunidad.

Personalmente, me permitió reconocer, aplicar y contrastar lo visto a la luz de los autores que he citado. Considero que esta línea de

investigación tiene mucho que ofrecer a los alumnos y las temáticas que pueden derivar de ello pueden ser numerosas, tantas como sus inquietudes y perspectivas en relación con los medios, su consumo y todas aquellas problemáticas de recepción que están implicando en la cotidianidad de las comunidades.

Fuentes consultadas

Ander-Egg, Ezequiel*, Los medios de comunicación al servicio de la educación*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1992.

Barbero, Martín, *De los medios a las mediaciones*, España, Gustavo Gilli, 1999.

Barker, Chris. Televisión, globalización e identidades culturales, Barcelona, Paidós Ibérica, 2003.

Canclini, Néstor, *El consumo cultural en México, México*, Conaculta, 1993.

Casillas, Santini, *et al.*, *Universidad intercultural. Modelo Educativo*, México, SEP, 2006.

Huertas Bailén, Amparo, *La audiencia investigada*, Barcelona, Gedisa, 2004.

Morley, David, *Televisión, audiencias y estudios culturales*, Buenos Aires, Amorrotu, 1996.

Orozco Gómez, Guillermo, *Televisión y audiencias, un enfoque cualitativo,* México-Madrid, Ediciones de la Torre-Universidad Iberoamericana, 1996.

Paoli, Antonio, *La comunicación*, México, Edicol, 2006.

Revista Etcétera, octubre 2007.

Consulta de medición de audiencias. IBOPE. 2007. (www.ibope.com.mx)

Ecología y etnología: ciencias para el manejo de los recursos naturales en comunidades indígenas de Michoacán

Berenice Farfán Heredia[22]

I. Marco general

México es un país con una alta diversidad vegetal, en donde se ha estimado que existen entre 20 mil a 30 mil especies de plantas vasculares (Rzedowski 1993; Villaseñor, 2003); esta biodiversidad está ligada con una alta diversidad cultural, representada por 57 grupos étnicos en su territorio (Toledo *et al.*, 2001). A través de la historia de los asentamientos de los grupos culturales que han habitado el territorio mexicano, se han desarrollado complejas forma de interacción con las plantas y los aspectos físicos relacionados con su distribución y abundancia. Las formas de interacción entre los grupos culturales con su medio biótico y abiótico incluyen actividades como la colecta de recursos útiles y manejo *in situ* de comunidades y poblaciones vegetales (Bye, 1993; Hernández-Xolocotzi, 1993; Casas *et al.*, 1996).

Es de gran importancia el desarrollo de investigaciones sobre el monitoreo ecológico de las poblaciones de recursos forestales no maderables aprovechados y con potencial de aprovechamiento, para determinar la productividad, evaluar los posibles impactos de

[22] Docente e investigadora en el Área de Desarrollo Sustentable de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

la recolección a largo plazo de éstos y establecer criterios y lineamientos para su manejo sostenible, de manera que sean recursos que contribuyan al desarrollo y subsistencia de comunidades rurales y a la vez representen alternativas de manejo sustentable para la conservación de los bosques en México.

México ha tenido una larga historia de interacción cultura-diversidad ambiental, los grupos indígenas mexicanos han generado conocimientos y formas de aprovechamiento sobre cinco mil a siete mil especies de plantas en las todas las regiones ecológicas de México (Caballero *et al*., 1998, Casas *et al*. 2001). Debido a su diversidad natural y cultural México está considerado entre los principales reservorios de conocimiento tradicional de plantas en el mundo (Toledo, 2001).

Los estudios etnobotánicos han sido numerosos en México; sin embargo, aún existen regiones y grupos étnicos en México que no han sido explorados con una perspectiva etnoecológica, etnobotánica y etnomicológica.

Ante este escenario es de gran relevancia iniciar una línea de investigación con enfoque ecológico-etnoecológico en el estado de Michoacán, ya que en esta localidad se distribuyen grupos étnicos como el mazahua, náhuatl, otomí y p'urhépecha en donde las investigaciones sobre conocimiento, clasificación y manejo tradicional de recursos no han sido muy numerosos (Mapes, 1981; Díaz-Barriga, 1992; Díaz-Barriga, 2000; Gómez, 2000; Farfán, 2001; Farfán, 2006).

En este estado los ecosistemas han sido impactados por las actividades productivas como la extracción de recursos de los bosques, la agricultura y la ganadería que se han practicado por generaciones. La suma de estas actividades han generado impactos graduales sobre el paisaje, pero desde el siglo XX el impacto se ha intensificado debido a la introducción de nuevas tecnologías para la agricultura, ganadería, extracción forestal, introducción de especies exóticas, así como a la expansión de asentamientos urbanos, al crecimiento de la población y al establecimiento de industrias contaminantes. Ante este panorama de la influencia de las actividades humanas sobre

los recursos naturales, resulta de gran relevancia generar cambios en los patrones actuales de aprovechamiento de los recursos y de la investigación ecológica como base de información para diseñar estrategias de manejo que aseguren el mantenimiento de los recursos a largo plazo. Por ello es indispensable analizar el estado ecológico actual de las poblaciones, de los recursos aprovechados y de las comunidades bióticas en las que se encuentran.

Se considera de gran importancia desarrollar investigación ecológica, etnobotánica y socioeconómica para interpretar y documentar las consecuencias ecológicas del manejo de recursos vegetales, con la finalidad de identificar las condiciones óptimas para lograr la sustentabilidad del aprovechamiento de los recursos vegetales no maderables. Además, es indispensable describir las formas tradicionales de manejo de recursos y sus capacidades para mitigar los impactos sobre los ecosistemas y, finalmente, con un enfoque interdisciplinario documentar los contextos sociales, económicos y culturales de los procesos de aprovechamiento y comercialización de productos vegetales.

II. Propósito y justificación

La línea de investigación está dirigida a documentar la diversidad de recursos no maderables utilizados por diversos grupos indígenas y campesinos del estado de Michoacán; se pretende estimar y evaluar las consecuencias ecológicas del manejo tradicional y convencional de recursos no maderables, y finalmente se pretende sentar las bases ecológicas para el aprovechamiento sustentable de los recursos vegetales no maderables cultural y económicamente más importantes.

Las disciplinas centrales para esta línea de investigación son la etnoecología, etnobotánica y etnomicología; estas disciplinas nos permitirán documentar el conocimiento, clasificación, uso y manejo de los recursos no maderables por parte de grupos indígenas y campesinos; y la ecología determinar los niveles de diversidad, umbrales de extracción de recursos, distribución, abundancia, productividad e interacciones bióticas y abióticas de los recursos vegetales no maderables.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

2.1. Objetivo general

El propósito general de esta línea de investigación es analizar patrones generales de conocimiento, uso y manejo de recursos forestales no maderables en zonas tembladas y semiáridas de Michoacán, documentando las consecuencias ecológicas sobre los recursos de mayor importancia cultural y económica; además pretende desarrollar contribuciones teóricas, metodológicas y prácticas en torno al manejo de recursos micológicos y vegetales no maderables de las zonas templadas y semiáridas de Michoacán. Con un enfoque ecológico, etnoecológico, etnobotánico y etnomicológico, se identificarán patrones de la influencia humana en poblaciones y comunidades de recursos forestales no maderables en zonas templadas y semiáridas de Michoacán; con lo que se sentarán bases para el diseño de planes de manejo sustentable de tales recursos.

IV. Desarrollo

4.1. Fases de la línea de investigación

1. Investigación etnoecológica, etnobotánica y etnomicológica. En esta fase se pretende documentar el sistema de clasificación, conocimiento, uso, distribución y manejo de recursos micológicos y vegetales no maderables, con base en entrevistas semiestructuradas, estructuradas y listados libres de recursos útiles a personas de comunidades mazahuas, p'urhépechas y campesinas de las zonas templadas y semiáridas de Michoacán, colectas extensivas de plantas y hongos y entrevistas guiadas para documentar el conocimiento que tienen sobre cada planta y hongo, su forma de uso, la importancia cultural y económica.
2. Formas de manejo de hongos y recursos vegetales no maderables. Con base en la información etnoecológica se pretende documentar las formas de extracción, aprovechamiento, protección, propagación, tolerancia, selección, conservación, entre otras formas de manejo, además de identificar las zo-

nas de colecta y aprovechamiento de los recursos vegetales y micológicos cultural, económica y ecológicamente más importantes.

Esta investigación es crucial para identificar patrones en el manejo de los recursos más importantes y permitirán identificar el estatus de conservación o riesgo de extinción local relacionado con la forma de manejo de los recursos utilizados por comunidades rurales, a la vez que permitirán identificar las fases del manejo de los recursos más críticas para su persistencia a largo plazo.

3. Patrones de extracción y aspectos ecológicos de los recursos micológicos y vegetales no maderables más importantes. Tomando en cuenta los recursos más importantes en cada comunidad de estudio, se documentarán los patrones de extracción y aprovechamiento de recursos vegetales, su distribución y abundancia, mediante encuestas dirigidas y mediciones directas de recursos extraídos y consumidos por las unidades familiares, para evaluar las tasas anuales de extracción de los principales recursos vegetales.

   Se realizarán muestreos de vegetación en asociaciones vegetales naturales y transformadas, con la finalidad de analizar la distribución de los recursos en el territorio de las comunidades estudiadas y evaluar su abundancia en términos de densidad, frecuencia y biomasa. Se realizará el sistema de información geográfica de la distribución y abundancia de los recursos vegetales.

4. Efecto del manejo sobre poblaciones los recursos micológicos y vegetales no maderables más importantes. Se evaluará el efecto del manejo sobre las poblaciones silvestres de los recursos más importantes para definir si la forma, intensidad de extracción, aprovechamiento, protección, propagación, tolerancia, selección, conservación está influyendo en su distribución, abundancia, productividad y persistencia a largo plazo de los recursos de interés.
5. Estrategias de manejo sustentable de recursos. Con base en

la información obtenida en la metodología propuesta, se diseñarán estrategias de manejo sustentable para los recursos con mayor importancia cultural, económica y ecológica que aseguren la persistencia a largo plazo de tales recursos, a nivel local y regional, de manera que se establezcan propuestas de manejo sustentable de tales recursos.

4.2. Desarrollo de la investigación

Para llevar a cabo la línea de investigación se realizarán diversos proyectos como productos intermedios de la investigación, los que se realizarán de acuerdo a las necesidades sociales, las posibilidades de financiamiento e interés de proyectos de investigación por parte de tesistas de licenciatura y maestría.

1. Aspectos ecológicos y etnobotánicos de las recurso vegetales no maderables. El propósito de este tipo de proyecto en la línea de investigación propuesta, es realizar inventarios etnoflorísticos en la región mazahua, p´urhépecha y en las zonas semiáridas de Michoacán, los que se pueden realizar simultáneamente en varias comunidades indígenas y campesinas por tesistas de licenciatura de la UIIM.
2. Aspectos ecológicos y etnomicológicos para el aprovechamiento de los hongos silvestres comestibles, medicinales y tóxicos de las zonas templadas de Michoacán. El objetivo de este tipo de proyectos es documentar la clasificación, conocimiento, uso y manejo de los hongos silvestres por grupos culturales de Michoacán además de identificar la diversidad de hongos comestibles, medicinales y tóxicos, estimando su abundancia en las distintas asociaciones vegetales y cuantificando su producción natural de acuerdo a las condiciones ecológicas en las que se desarrollan. Promover su adecuado aprovechamiento, transformación y comercialización, de manera que constituyan una fuente de ingresos económicos para las comunidades rurales indígenas y no indígenas.
3. Bases ecológicas y etnobotánicas para el aprovechamiento del te nurite (Satureja macrostema) en la meseta p'urhépecha,

Michoacán. Se pretende realizar una estrategia de aprovechamiento integral del te nurite (Satureja macrostema), generando bases científicas en torno a aspectos etnobotánicos, biológicos, ecológicos, fenológicos que guíen las estrategias de cosecha y extracción; con esto se garantizará el aprovechamiento a largo plazo de este recursos forestal no maderable en beneficio de comunidades indígenas de Michoacán.

4. Bases ecológicas y etnobotánicas para el aprovechamiento de la orquídea de mayo (*Laelia speciosa*) en la meseta p'urhépecha, Michoacán. El objetivo de este proyecto es diseñar una estrategia de aprovechamiento integral la orquídea de mayo (*Laelia speciosa*), generando bases científicas en torno a aspectos etnobotánicos, biológicos, ecológicos, fenológicos que guíen las estrategias de cosecha, propagación y comercialización con lo que se garantizará el aprovechamiento a largo plazo de este recursos forestal no maderable en beneficio de comunidades indígenas de Michoacán.
5. Potencialidades de aprovechamiento intensivo de los quelites de las zonas agrícolas y ruderales de Michoacán. Se propone realizar varios proyectos en torno a las características biológicas, ecológicas, propiedades nutricionales, productividad, abundancia y potencialidad de aprovechamiento de varias especies de plantas comestibles consideradas como quelites: cóngara (*Phytolacca icosandra*), quelite cenizo (*Chenopodium berlandieri*), quintonil (*Amaranthus hibrydus*) mostaza (*Brassica campestres*), lengua de vaca (*Rumex spp.*), verdolaga (*Portulaca oleraceae*), nabo (*Raphanus raphanistrum*), diente de león (*Taraxacum officinale*), entre otras plantas comestibles. Para proponer estrategias de producción intensiva de estas especies, difundir sus propiedades nutrimentales como plantas alimenticias y promover su consumo y comercialización en gran escala.
6. Potencialidades de aprovechamiento integral de los magueyes (Agave spp.) en las zonas agrícolas de Michoacán. Se propone realizar varios proyectos tendientes a generar investigación básica con respecto a la biología y ecología de las especies de agave de las zonas templadas de Michoacán, con la fina-

lidad de sentar bases para su propagación, aprovechamiento integral y diversas formas de uso como cercas vivas, barreras retenedoras de suelo y uso de varias partes para alimentación, ornato y otros usos; como una forma de revalorización y reutilización de este tipo de recursos silvestres.

7. Ordenación territorial comunitaria: estrategia de planeación para el manejo de los recursos naturales. Promover mediante la participación social la elaboración del plan de uso del suelo que, como instrumento de planeación, contribuya a establecer los mecanismos requeridos para lograr un manejo integral del recurso forestal y mejorar la calidad de vida de los habitantes, tomando como punto de partida la conformación de alternativas de impacto social, económico y ambiental.

V. Inserción de la línea de investigación en la formación académica del plan de estudios de la licenciatura en desarrollo sustentable terminal agroecología y manejo de recursos naturales

Esta línea de investigación es consecuente con el procesos de formación profesional del plan de estudios de la licenciatura en desarrollo sustentable, específicamente en la terminal agroecología y manejo de los recursos naturales, ya que se pretende formar profesionistas con bases teóricas, metodológicas y técnicas en el manejo sustentable de los recursos naturales, considerando en el proceso de diseño y aplicación de estrategias de manejo sustentable los conocimientos ecológicos tradicionales y las formas de organización de las comunidades indígenas y rurales.

Con esta línea de investigación se garantizaría el diseño, desarrollo e implementación de propuestas y estrategias de manejo sustentable de recursos naturales en contextos rurales en Michoacán para contribuir al desarrollo regional.

VI. Conclusiones

Se concluye que esta línea de investigación tiene un aporte indispensable para el manejo sustentable de recursos forestales no ma-

derables en México y en Michoacán, puesto que considera como eje fundamental la ecología, que brinda bases para el manejo sustentable de los recursos naturales con enfoques inter(multi)disciplinarios, reconociendo los conocimientos ecológicos locales o tradicionales y considerando el manejo participativo. Involucra además, como segundo eje disciplinar, a la etnoecología, ciencia de enlace entre la cultura y naturaleza, documentando el conocimiento, uso y manejo de recursos naturales.

Fuentes consultadas

Ramamoorthy, T. P., *et al.* (eds.), *Biological Diversity of Mexico*, Nueva York, Oxford University Press, 1993.

Casas, A. *et al.*, "Plant resources of Tehuacán-Cuicatlán Valley, México", en: *Economic Botany* 55(1): 129-166, 2001.

——, Vázquez, M., J. Viveros y J. Caballero, "Plant Management among the Nahua and the Mixtec from the Balsas River Basin: an Ethnobotanical Approach to the Study of Plant Domestication", en: *Human Ecology,* 24: 455-478, 1996.

Farfán, B., "Aspectos ecológicos y etnobotánicos de los recursos vegetales de la comunidad mazahua Francisco Serrato, Municipio de Zitácuaro, Michoacán", tesis de licenciatura, Facultad de Biología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgom, Morelia, México, 2001.

——; A. Casas, G. Ibarra y E. Pérez-Negrón, "Mazahua ethnobotany and subsistence in monarch butterfly biosphere reserve, Mexico", en: *Economic Botany,* 61(2) 173-191, 2006.

Gómez, M., "Estudio etnobotánicos de la flora útil del municipio de Nuevo Urecho, Michoacán", tesis de licenciatura, Facultad de Biología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, México, 2000.

IACATAS, "Delimitación y plan de manejo del Área de Protección Comunitaria en el Ejido La Pitirera, Municipio de Arteaga", informe final, Programa de Conservación Comunitaria de la Biodiversidad (Coinbio), Michoacán, 2007.

Mapes, C., G. Guzmán, y J. Caballero, *Etnomicología Purépecha. El conocimiento y uso de los hongos en la cuenca del Lago de*

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Pátzcuaro, Michoacán. México, Dirección General de Culturas Populares, Sociedad Mexicana de Micología, Instituto de Biología, UNAM, 1981 (Serie Etnociencia, 2).

Toledo, V. M. *et al.*, "El atlas etnoecológico de México y Centro América: fundamentos, métodos y resultados", en: *Etnoecológica* 6(8):7-41, 2001.

El quehacer del comunicólogo intercultural. Una reflexión sobre su formación profesional en la Universidad Intercultural de Chiapas

María Elisena Sánchez Román[23]

Introducción

El interés por el estudio de la comunicación intercultural es relativamente nuevo (a partir de la década de los sesenta con Hall en Estados Unidos, y consolidado en los años setenta), lo que queda de manifiesto sobre todo si pretendemos aplicar el enfoque a partir de la experiencia latinoamericana (década de los noventa)). Tradicionalmente el término se ha utilizado para referirse a la comunicación que se da entre personas de distinta nacionalidad, incluso como sinónimo de comunicación internacional y, para el caso de la Universidad Intercultural, como similar a la comunicación comunitaria o reducida al encuentro entre estudiantes en los espacios universitarios sin que esto implique la comprensión de la diferencia y de la alteridad.

Actualmente nos encontramos en un proceso de rediseño curricular por lo que resulta oportuno clarificar el concepto de comunicación intercultural, reflexionar sobre su quehacer y definir las competencias del profesional en comunicación intercultural para incidir en el desarrollo de la región, y tal es el objetivo de este trabajo.

[23] Docente e investigadora de la División de Procesos Sociales de la Universidad Intercultural de Chiapas, México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Antecedentes

Cuando en la Universidad Intercultural de Chiapas se abrió la licenciatura en Comunicación Intercultural (agosto de 2005), se hizo pensando básicamente en cómo formar a profesionales de la comunicación con un enfoque intercultural, entonces entendido[24] como aquel o aquella joven capaz de:

- Desarrollar propuestas de comunicación alternativa usando las nuevas tecnologías
- Promover la interacción de las culturas utilizando los diversos medios de comunicación mediante el desarrollo de proyectos en sus comunidades
- Diseño de campañas que integren propuestas lingüísticas, culturales y productivas para el desarrollo de la región
- Producir material audiovisual con elementos de sus propias culturas para generar la reflexión en torno a la interculturalidad
- Producir material didáctico plurilingüe
- Generar procesos de comunicación que garanticen el respeto a las culturas

Con este enfoque se diseñó un programa de ocho semestres, organizados en dos ejes: el intercultural, que comprende las áreas de lengua originaria, comunicación y cultura, e histórico social; y el eje metodológico instrumental, que comprende las áreas de comunicación y grupos sociales, producción y difusión audiovisual, metodología para la vinculación comunitaria.

Aunque el proyecto era ambicioso, el plan terminó por priorizar herramientas tecnológicas instrumentales, enfatizando las habilidades para la producción radiofónica y de documentales. Dejando de lado materias fundamentales de lo que ahora se conoce como el campo de la comunicación intercultural, hablamos básicamente de psicología, filosofía, ciencias del lenguaje y educación.

Pretendimos formar comunicólogos capaces de insertarse en el campo de los medios masivos de comunicación, con intentos de

[24] De acuerdo al perfil de egreso planteado en el Plan 2005.

otorgar una formación teórica conceptual en la lengua materna y castellana, la vinculación comunitaria y la valoración de la diversidad cultural como riqueza.

Olvidamos la importancia de formar analistas críticos, educadores, gestores de proyectos de comunicación comunitaria, gestores de la comunicación intercultural interpersonal, creadores artísticos. En el fondo, se iniciaba el cambio aunque todavía, creo, no se logra dar el sello de comunicólogo intercultural a nuestros estudiantes.[25]

La primera generación egresó en junio de este año. Hasta este momento se ha titulado un estudiante vía tesis[26] y tres por mérito académico. Durante el proceso de preregistro[27] de proyectos de titulación, se constató que la gran mayoría deseaba titularse vía tesis,[28] aun cuando la institución ponía a su consideración otras opciones como el diseño de material didáctico, informe de servicio social y el informe de vinculación comunitaria. La segunda opción más elegida fue el diseño de material de difusión, destacando el diseño de estaciones de radio comunitarias o de programas radiofónicos con enfoque intercultural, y la producción de documentales.

Fue sorprendente que algunos cuantos se interesaran por el análisis de contenido o semiótico, por la comunicación organizacional y por el diseño de material didáctico, pues no se les había dado esa formación, incluso no llevaron alguna materia relacionada con su elección. Entonces es cuando surgen las preguntas: ¿qué es un comunicólogo intercultural?, ¿a qué se dedica?, ¿cuál es su área de

[25] Diferencio comunicólogo de comunicador, el primero implica un conocimiento y estudio de la comunicación humana y como proceso, como generador de desarrollo; mientras que el segundo se refiere simplemente a quien tiene la capacidad de comunicarse, es decir, no se requiere de una formación universitaria para ser comunicador.

[26] Hay varios alumnos trabajando ya con los lectores, y algunos más se encuentran solicitando la fecha de examen. Seguramente para cuando este documento sea presentado se habrán titulado algunos de ellos.

[27] Algunos proyectos de titulación son resultado del trabajo realizado en 7° semestre, mientras que la mayoría inició su proyecto mientras cursaba la materia de Comunicación y Valores, en 8° semestre, como parte de una estrategia implementada para alcanzar la titulación durante este año.

[28] Comentaban que *sabían* que hacer tesis era más válido, es mejor para conseguir trabajo. Incluso cinco estudiantes rechazaron la oportunidad de titularse por mérito académico para hacer la tesis.

incidencia?, ¿cómo se relaciona o se inserta en su contexto o con otra disciplina?

Ahora, en la segunda generación, se observa un patrón similar. La mayoría se interesa por diseñar material de difusión, ya sea radiofónico o documental audiovisual. A ninguno le ha surgido la idea de elaborar material didáctico bilingüe, analizar los procesos de comunicación en la escuela (sea cual sea el nivel), realizar un análisis de contenido, semiótico o discursivo. La dimensión psicológica o no verbal de la comunicación intercultural es completamente ajena a su formación. Resultado del sesgo establecido en el diseño curricular y reforzado quizá por la docencia de profesores que, si bien son comunicólogos, sociólogos o antropólogos, no fueron formados en el campo de la comunicación intercultural.

Actualmente nos encontramos en un proceso de rediseño curricular, y el primer paso es que la planta docente y la institución misma tengan claro lo que se quiere formar y con qué competencias profesionales no por capricho o de acuerdo a lo que cada profesor ofrece como posibilidad de estudio, sino básicamente habría que actuar desde dos fronteras de la disciplina misma: ¿qué es la comunicación intercultural?, para poder responder a la especialización que promete la licenciatura, y ¿hacia dónde se dirigen las investigaciones actuales en materia de comunicación?, para tener el referente nacional e internacional (principalmente en un plano latinoamericano).

Ambas vertientes deben responder, además, a las implicaciones del modelo intercultural con base a una postura mexicana o latinoamericana pues como se sabe, hablar de interculturalidad no tiene los mismos referentes si se hace con una perspectiva europea. En el siguiente apartado se intenta responder a la pregunta de la primera frontera.

La comunicación intercultural y su objeto de estudio

¿Qué podemos entender por comunicación intercultural? Aunque existen más de 126 definiciones (Vilá Baños, R., 2007), la mayoría construida en Europa y en Estados Unidos, optamos por presentar primero tres concepciones para observar cómo en cada definición se

marcan algunos sesgos. Y después, la que según mi apreciación, podría ser un punto de partida para el diseño curricular que nos ocupa.

Isabel Iglesias Casal (s.a.) la define como el "proceso simbólico, interpretativo, transaccional y contextual en que un cierto nivel de diferencia entre las personas es suficientemente importante para crear interpretaciones y expectativas diferentes acerca de lo que se considera conductas competentes que se deben utilizar para crear significados compartidos" (p. 9).

Leeds-Hurwitz y Winkin (1989, citado en Marandon, G., 2003:81) son más escuetos y la comprenden como el "estudio de las interacciones entre miembros de culturas diferentes". Mientras que Israel (1995, citado por Rodrigo Alsina, M., 2004) señala que se considera intercultural los ámbitos de interacción en los que participan:

- Dos personas de orígenes distintos (nacionalidades)
- El inmigrante y la sociedad que lo acoge
- La comunicación intergrupal dentro de la propia sociedad (género, edad, clase social, etcétera)
- La comunicación interracial o interétnica

Vilá Baños (*op. cit.*) señala que el producto de la combinación de los conceptos *cultura* y *comunicación,* con la diversidad conceptual que la componen y desde disciplinas como la antropología, la lingüística, la filosofía, la psicología y la sociología, es posible encontrar cinco variantes básicas del contenido de estudio que resulta: comunicación intercultural, internacional, interracial, interétnica o minoritaria, y contracultural.

Sugiere, de acuerdo al modelo propuesto por Gudykunst (1994 en Vilá, *ibidem*) que los contenidos de estudio de la comunicación intercultural pueden definirse a partir de tres ejes:

a. El objetivo de análisis, que distingue dos enfoques básicos, el comparativo y el interactivo
b. El canal de comunicación, humano (interpersonal) o de medios
c. La concepción de multiculturalidad, en términos étnicos, raciales, culturales, etcétera, así como la relación que guarda con la interculturalidad

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Con este enfoque, la investigadora española comprende la comunicación intercultural, como el proceso comunicativo desde la interacción interpersonal que produce un intercambio cultural recíproco, teniendo como premisas la multiculturalidad del encuentro y la eficacia comunicativa intercultural.

Bajo esta breve revisión teórica conceptual, consideramos que la comunicación intercultural se puede estudiar utilizando dos perspectivas: como el proceso (interacción) que se da entre dos o más personas de distintas culturas, o como el proceso simbólico de construcción de significados compartidos y las diferencias en la interpretación y expectativas que implica la multiculturalidad.

Hacerlo desde cualquiera de estas vertientes implica el estudio de la *identidad*, especialmente la identidad cultural, y desde una dimensión glocal. Rodrigo Alsina (1996) la señala como uno de los conceptos clave que puede generar investigación en materia de comunicación intercultural, pues "los discursos de los medios de comunicación proporcionan modelos de identidad a diferentes niveles, personales, profesionales, subculturales, culturales, etcétera. Estos modelos que se muestran a los espectadores les ayudan a formar o a renegociar su identidad" (Consulta en línea).

De acuerdo con Ellul (1993, citado por Rodrigo Alsina, M., 2004) es necesario que se den cinco condiciones para poder hablar de comunicación intercultural en este sentido:

a. La diferenciación de los grupos
b. La comprensibilidad (información comprensible)
c. El reconocimiento recíproco (la otredad)
d. La aceptación (tolerar la diferencia)
e. La no monopolización de los medios de comunicación (autogestión)

Para Asunción Lande (2004), los principales objetivos del estudio de la comunicación intercultural incluyen: comprender el impacto de la cultura sobre la comunicación; desarrollar la capacidad y la habilidad de percibir y considerar puntos de vista alternativos; desarrollar habilidades para realizar investigaciones en contextos inter-

culturales y multiculturales, y para interpretar los resultados de los estudios empíricos en el área.

Ella reconoce que desafortunadamente al estudiar la relación entre cultura y comunicación, las investigaciones se han centrado en el aspecto cultural y no en el comunicativo, el de los contactos, encuentros o interacciones interculturales. Y cuando se centran en el proceso comunicativo, las explicaciones acerca de cómo las diferencias culturales afectaron el encuentro fueron a menudo inadecuadas o ignoradas.

De acuerdo con esta autora, entre las variables culturales que se han identificado como potencialmente problemáticas en el proceso de comunicación intercultural se encuentran el idioma, los códigos no verbales, la concepción del mundo, el rol que se desempeña en las relaciones y los patrones de pensamiento.

Como las dimensiones verbales y no verbales del lenguaje la comunicación tradicional las ha estudiado ampliamente, nos centramos en la concepción del mundo y los patrones de pensamiento. En la primera encontramos que se analiza desde tres dimensiones: el propósito de la vida, la naturaleza de la vida y la relación del hombre con el cosmos (Sarbaugh, 1979 en Asunción Lande, *op. cit.*).

La importancia de la concepción del mundo en la comunicación intercultural es que sirve como un referente en la percepción e interpretación del mensaje. El patrón del pensamiento se refiere al análisis de la información obtenida por medio de las llamadas impresiones y experiencias de la vida diaria (conocimiento empírico), nos indica cómo los individuos organizan sus ideas y definen sus fuentes de conocimiento partiendo de conceptos fundamentales (conocimiento epistemológico); se trata entonces de acercarnos a las teorías del conocimiento.

Es aquí donde se empieza a percibir la importancia de la filosofía (de la comunicación e intercultural) en el estudio de la comunicación intercultural, pues antes que nada, la persona debe preguntarse ¿quién es?, ¿qué elementos distingue a su cultura?, ¿hasta qué punto se equipara con otras zonas culturales?, ¿quién decide sobre su presente y futuro? (Zimmermann, K., 2003).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

La llamada "filosofía intercultural" desde la perspectiva de Zimmerman (*ibidem*), que nos perfila a una orientación latinoamericana, parte de reflexionar el mundo en sus múltiples perspectivas y la sociedad en la diversidad de formas de vida, a partir de la descripción de muchos sujetos y de sus interacciones. La filosofía intercultural, continua Zimmermann, consiste en "el reconocimiento de los aspectos filosóficos de las cosmogonías de los pueblos aperiódicos, amerindios, asiáticos y africanos, considerándolas aportaciones equitativas a la práctica filosófica" (p. 3).

Desde la propuesta de Habermas y según Zimmermann (*op. cit.*), los sujetos comunicantes perciben el mundo desde distintos horizontes, de esta manera sus discursos expresan esa perspectiva "desde su pertenencia geográfica y cultural como personas y como colectivos" (p. 6). Cuando la persona es consciente de esta situación, y se interesa por su estudio, entonces puede desarrollar habilidades comunicativas interculturales para comprender la relatividad de sus opiniones y la necesidad epistémica y práctica de escuchar las perspectivas de las demás personas.

La interculturalidad entonces deja de considerarse como una comunicación simple o mera transferencia de información cultural entre dos culturas (situadas quizá en posiciones asimétricas) y se convierte en una interacción que posibilita la construcción de significados compartidos, es decir, "con la posibilidad de articular simbólicamente dos mundos de vida en un dominio de construcción de conocimiento" (Sepúlveda, G., p. 40). No se trata entonces de quedarse en el mero encuentro intercultural, sino profundizar en la construcción conjunta de referentes comunes para la comprensión del mundo en que se vive, desde la postura de la filosofía intercultural.

Teorías para el estudio de la comunicación intercultural

Vilá Baños (*op. cit.*) identifica cuatro marcos teóricos con los cuales se pude estudiar la comunicación intercultural, delimitada por dos dimensiones, la verbal y la no verbal. Su clasificación se basa en su centro de análisis. Así encontramos los que se enfocan a:

1. La comunicación como proceso, una de las áreas más desarrolladas y que se apoya básicamente en la teoría de la construcción de la tercera cultura (Fred Casmir), de la reducción de la incertidumbre (William Gudykunst) y de la adaptación comunicativa o transcultural (Young Yun Kim).
2. El papel del lenguaje en la comunicación, con varias investigaciones interesadas en el interaccionismo simbólico y la etnometodología. Destacan como referentes metodológicos la lingüística del texto, el análisis del discurso, la sociolinguística interaccional y la semiótica textual; se apoyan en la teoría retórica, y de la gestión coordinada de significados y reglas.
3. La organización cognitiva para la comunicación, interesados en la percepción y la atribución de significados, con los aportes de la psicolingüística, el constructivismo, la teoría de la categorización y atribución social.
4. El desarrollo de relaciones interpersonales, apoyándose en la teoría de la penetración social y la del conflicto intercultural.

Competencias comunicativas interculturales

La competencia comunicativa intercultural se entiende como el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y

efectivos en un contexto social y cultural determinado, que favorezcan un grado de

comunicación suficientemente eficaz (Vilá Baños, *op. cit*. p. 144).

Rodrigo Alsina (1997) relaciona la eficacia de la comunicación intercultural con el desarrollo de ciertas competencias: comunicativa (no sólo lingüística),[29] el conocimiento de la cultura ajena y reconocimiento de ésta (respetarla en su singularidad), el re-conocimiento de la propia cultura (implica repensar la cultura propia), la eliminación de los prejuicios, ser capaz de empatizar, saber metacomunicarse (hacer explícito el contenido del mensaje y nuestras intenciones), y

[29] De una lengua común, y destaca la comunicación no verbal, además de la necesidad de comprender que los sistemas de comunicación de otra cultura no son siempre semejantes al nuestro.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

alcanzar una interacción equilibrada (ni el victimismo ni el paternalismo).

Estas competencias pueden concentrase en tres: la intercultural, la cognitiva y la emotiva (Chen y Starosta, 1996 en Rodrigo Alsina, M., 1997).

1. La competencia intercultural, puede considerarse la competencia articuladora, pues de acuerdo a Aguado (2003) implica el desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural. La competencia comunicativa intercultural es definida como la "(...) habilidad para negociar los significados culturales y de actuar comunicativamente de una forma eficaz de acuerdo a las múltiples identidades de los participantes" (p. 13). No se trata de una comunicación controlada y sin ambigüedades, sino de alcanzar una interpretación aproximada de lo que el emisor quiso decir; lo importante es preguntarse ¿a partir de qué criterios se está haciendo la interpretación?
2. La competencia cognitiva intercultural, señalada como el alto grado de autoconciencia y conciencia cultural, es decir, primero hay que tener conciencia de nuestras características culturales y de nuestros procesos comunicativos, después conocer a las otras culturas y sus procesos de comunicación. Implica tener conciencia de cómo la realidad se legitima y construye a partir del propio lenguaje, "la comunicación no es sólo un intercambio de mensajes. Es, sobretodo, una construcción de sentido" (Rodrigo Alsina, M., ibidem:16), por lo que hay que aprender a metacomunicarse.
3. La competencia intercultural emotiva se da "(...) cuando las personas son capaces de proyectar y de recibir las respuestas emocionales positivas antes, durante y después de las interacciones interculturales" (ibidem:18). Para lograrlo hay que controlar la ansiedad, lo que implica el desarrollo de la tolerancia, hay que generar la empatía; la motivación de conocer, sin caer en el exotismo o interés anecdótico, o en la gratificación material o simbólica, es decir, desarrollar la motivación de aprender y el deseo de romper barreras culturales, lo que

implica una disposición al cambio. Finalmente, hay que buscar el re-conocimiento, es decir, re-construir nuestra identidad, intentar reconocernos en otras culturas.

Consideraciones finales

Cuando el objetivo es construir un programa que pueda formar comunicólogos interculturales, capaces de generar cambios mediante su intervención, no sólo como productores de mensajes sino como educadores críticos, que puedan diseñar estrategias de comunicación no sólo en el medio audiovisual sino mediante el uso de medios alternativos, es necesario usar la cultura como un recurso que provoque la reflexión; pero es necesario situarla en la dinámica de la interacción y de la comunicación como comprensión (kooinonía, poner en común).

Ineludiblemente el reto a debatir es ¿cómo nuestros egresados podrán contribuir al desarrollo sustentable desde la comunicología? y, ¿cómo desde un marco pedagógico constructivista y basado en competencias es posible perfilar el campo de acción del comunicólogo intercultural?

Ante este panorama, dejo en la mesa de discusión la posibilidad de iniciar el andamiaje con la propuesta de Manuel Area y Manuel Ortiz (2000): "Que en la escuela se aborde la formación del alumnado como un ciudadano crítico y consciente de los mensajes transmitidos por estos medios, así como se le enseñe a utilizar todo tipo de recurso mediático (vídeo, fotografía, diapositivas, ordenadores, etcétera) para que desarrolle valores, conocimientos y comportamientos de comunicación intercultural" (p. 114).

De esta manera, se sintetizan dos procesos de aprendizaje alrededor de cualquier medio: formar un receptor crítico del mensaje, en términos de conocimientos y valores transmitidos y un generador de información, en términos de sus propios conocimientos, ideas y valores.

Para lograr el primer objetivo es necesario trabajar en una alfabetización audiovisual, es decir, desarrollar la capacidad de análisis y

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

comprensión de mensajes, la llamada educación para los medios que. para el caso de la educación intercultural, se concreta en "identificar y valorar cuál es la perspectiva o patrón cultural predominante en los productos audiovisuales que habitualmente consumimos. Analizar e interpretar qué informaciones y mensajes emiten los medios en relación con otras culturas, pueblos o geografías distintas de la propia" (Area, M., Ortiz, M., 2000:119).

En cuanto al segundo objetivo, hay que dotar al estudiante de bases instrumentales (dominio de una cámara, una consola de audio, un *software* de edición en audio y video) y teóricas, basadas en la investigación, la documentación y registro (vivencial) de lo que es su cultura, para generar información, para difundir lo que son sin quedarse en una descripción folclórica o registro exótico, sino como un intento de comunicar su cultura con otras culturas, para establecer criterios comunes con los que el hombre puede enriquecerse como tal, el diálogo de culturas para el desarrollo humano.

Finalmente, se propone:

a. La inserción de otras materias:
- *Filosofía* (de la comunicación, de la cultura, de la ciencia, de la interculturalidad) para propiciar la reflexión de del tipo: quién soy y cómo me reconozco a partir del otro.
- Psicología (de la comunicación, social, cognitiva) para analizar la percepción como marco de referencia, las representaciones sociales en los medios, y los estilos cognitivos como incidentes en los procesos de construcción del conocimiento.
- Sociología (de la comunicación, de la cultura) para comprender la relación entre comunicación y cultura, el conflicto como oportunidad de aprendizaje y de cambio, los imaginarios sociales y los discursos.
- Semiótica, análisis de contenido, análisis del discurso, argumentación, para identificar las características y los funcionamientos de distintos lenguajes, así como los recursos que utilizan y los propósitos de la comunicación establecida.
- Comunicación educativa, divulgación científica, educación para los medios, para apoyarlos en el diseño de material

didáctico, orientarlos en la divulgación científica como estrategia de intervención educativa y cultural, y para generar una actitud crítica frente a la información que reciben de los distintos medios de comunicación a los que están expuestos.

- Comunicación alternativa, arte y comunicación, literatura, para identificar áreas de intervención con medios no tradicionales (radio, tv, prensa), y para identificar el arte como movimiento cultural, medio de comunicación y de expresión de una cosmología.
- Comunicación organizacional, para identificar otra área de inserción laboral y para generar flujos de información en términos organizacionales y adquirir competencias en términos de gestión de recursos para el diseño de proyectos.
- Publicidad y mercadotecnia, para generar espacios de inserción de sus productos comunicativos, es decir, se trata de crear y de diseñar estrategias de difusión del conocimiento generado.
- Comunicación y desarrollo sustentable, para tener una idea clara de cómo el estudio de la comunicación (desde la producción o el análisis) incide en el desarrollo de la región en términos de desarrollo humano.

b. Construir el programa en términos de competencias:

- *Básicas*, que incluyan el marco teórico desde el que se forman y que la institución establece como determinantes, por ejemplo, comprensión lectora, expresión verbal y escrita, cosmología, formación social e histórica de México.
- Profesionales, que incluyen el dominio de herramientas tecnológicas de comunicación para la producción de mensajes, y para la comprensión de los distintos lenguajes, como producción audiovisual o educación para los medios.
- Especializantes, con la intención de que el estudiante se concentre en un campo de estudio y de intervención comunicativa, por ejemplo, Taller de diseño multimedia, Taller de diseño de material didáctico, Taller de Análisis del discurso.

c. Construir un modelo mixto, con *módulos* como núcleo formativo y *unidades* de enseñanza que a su vez se ramifiquen en obligatorias y optativas. De esta manera el estudiante tendrá la oportunidad de intervenir en su orientación profesional de

acuerdo a las preferencias académicas, planeación académica, condiciones de estudio e intereses de intervención. El estudiante entonces se gradúa con la obtención de créditos, mediante un proceso formativo *común*, porque compartieron una sólida educación teórica metodológica, y *diferenciada*, porque cada uno se especializa en un campo de intervención. Se plantea que desde el 6° semestre se inicie el diseño de proyecto de titulación para presentarlo al término del 8° semestre y egresar titulado.

d. Construir un mapa curricular es una tarea seria, en la que deben intervenir la academia, pero con una óptica interdisciplinaria y con un fin común (que se plantea en el perfil de egreso), para que los estudiantes, en el sentido de permitir la flexibilidad curricular, puedan decidir cómo fortalecer su campo de intervención, y la institución, proveer los recursos necesarios (humanos, académicos, técnicos, económicos) para sustituir el currículo formal por el currículo real.
e. Renovarse o morir, se afirma, Si la profesionalización de la comunicación ha saturado el mercado tradicional y ha generado brechas de desarrollo para los pueblos indígenas, entonces que muera; pero gestemos una nueva profesión que responda a las necesidades de nuestro entorno y que sea capaz de incidir en el mundo global para contribuir en la construcción de un mundo más habitable, más justo y equitativo en términos de participación social, académica y comunicativa.

Fuentes consultadas

Area, Manuel y Manuel Ortiz, "Medios de comunicación, interculturalismo y educación", artículo publicado en *Comunicar, Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, Grupo Comunicar, Colectivo andaluz para la educación en medios de comunicación, núm. 15, pp. 114-122, octubre 2000, Huelva, España.

Asunción Lande, Nobleza, *Comunicación intercultural*, 2004. Consultado en: www.lie.upn.mx/docs/Diplomados/LineaInter/Bloque3/.../Lec3.pdf

Hoyos Vázquez, Guillermo, *Comunicación intercultural para democratizar la democracia*, Bogotá, marzo de 2001. Consultado en: http://132.248.35.1/cultura/ponencias/ponen2faseindice/Hoyos.htm

Iglesias Casal, Isabel (s.a.), *Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas*. Consultado en: www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Isabel_Iglesias.pdf

Marandon, Gérard, "Más allá de la empatía, hay que cultivar la confianza: claves para el reencuentro intercultural", en: *Revista CIDOB d´AFERS INTERNACIONALS*, núm. 61-62, pp. 75-98, mayo-junio 2003. Consultado en:
http://www.raco.cat/index.php/RevistaCIDOB/article/view/28303/28137

Rodrigo Alsina, Miquel "Los estudios de comunicación intercultural", en: *Revista de Estudios de Comunicación ZER*, 1996. Consultado en:
http://www.ehu.es/zer/hemeroteca/pdfs/zer01-05-alsina.pdf

——, "Elementos para una comunicación intercultural", en: *Revista CIDOB d´AFERS INTERNACIONALS*, núm. 36, pp. 11-21, 1997. Espacios de la interculturalidad.

——, "Cuestionamientos, características y miradas de la interculturalidad", en: *Sphera* Pública, Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación, núm. 04, pp. 53-68, 2004.Universidad Católica San Antonio de Murcia, Murcia, España,

Sepúlveda, Gastón, "Interculturalidad y construcción del conocimiento", en: *Revista de educación Docencia*, núm. 13, mayo 2001.

Vilá Baños, Ruth, "La competencia comunicación intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO", tesis doctoral, Facultad de Pedagogía, Universidad Autónoma de Barcelona, 2007. Consultado en: *http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-1216105-135329//2.CAP_2.pdf*

Zimmermann, Klaus, *Lenguaje y comunicación intercultural: un enfoque iberoamericano*, 2003. Consultado en:
www.pucp.edu.pe/eventos/intercultural/pdfs/inter72.PDF

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Mesa 5
Vinculación con las comunidades del entorno

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Cinco dificultades para la educación intercultural y la importancia de la vinculación

Rafael Arestegui Ruiz[1]

Presentación

Se pretende, en primer lugar, analizar las dificultades que han existido al llevar a cabo una política educativa para los pueblos originarios, que no reproduzca las condiciones de exclusión y marginación a las que han sido sometidos desde la época de la Conquista.

Por interculturalidad se puede entender la convivencia y el diálogo entre los diferentes grupos étnicos y culturales y, más aún, la existencia de mecanismos democráticos que permitan que estos grupos decidan su destino y participen cabalmente en la vida política, social y económica del país.

Antes de revisar cuáles son estas dificultades, es necesario despejar el campo y entender que existe un problema conceptual. Desde su reconocimiento la pluriculturalidad en México se ha asociado casi exclusivamente con los pueblos indígenas.

Si bien es cierto que era indispensable reconocer la deuda histórica de la nación con los pueblos originarios y la legitimidad de sus movilizaciones y demandas, al considerarlas exclusivas de estos grupos, el debate sobre la interculturalidad se ha encasillado en un

[1] Rector de la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero.

problema de reconocimiento de derechos de una minoría, siendo que la diversidad cultural está presente en el territorio de los pueblos originarios pero, debido a la migración interna, también se manifiesta en las grandes ciudades.

Por ello me parece que el reconocimiento de la pluriculturalidad debe extenderse a la gran variedad de culturas locales, regionales y urbanas que conforman la mayoría *mestiza* del país, porque significa que la interculturalidad está presente en el territorio de los pueblos originarios donde la penetración de la cultura dominante es desbocada, pero también en la ciudad de México donde las constantes migraciones la han convertido en un gran mosaico multicultural.

Así se reconocerá que México es un país radicalmente diverso y que la interculturalidad debe abarcar a los llamados pueblos mestizos y los originarios. La discriminación, la marginación y la intolerancia no son sólo problemas de estos pueblos, aunque ellos los padezcan en mayor medida, sino de amplios sectores de la sociedad mestiza. Por la misma razón, la lucha por la construcción de una sociedad donde impere el diálogo intercultural, también es asunto de todos los mexicanos.

Una vez extendido el alcance de la interculturalidad, es más fácil reconocer las otras dificultades para su desarrollo.

La primera y más radical es, sin duda, la desigualdad económica. Mientras casi la mitad de nuestros compatriotas padezcan algún tipo de pobreza, será difícil que puedan ejercer plenamente sus derechos ciudadanos. Por otro lado la concentración de la riqueza en sectores muy reducidos de la sociedad implica una concentración del poder que asfixia la vida democrática y que dificulta el establecimiento del diálogo intercultural. Por ello el combate a la pobreza con la consecuente disminución de la desigualdad, no es sólo una cuestión de justicia social, sino de desarrollo intercultural.

Una segunda dificultad es la discriminación que trasmina a los medios de comunicación y la publicidad. La presentación de imágenes negativas y estereotipadas de los indígenas, los mestizos pobres, las mujeres y las minorías sexuales, lesiona su posición social, pero también la virtual invisibilidad de estos grupos en otros espacios de los

medios. Para terminar con esta realidad discriminatoria los medios de comunicación deben ofrecer espacios dignos para que participen los diversos grupos sociales y étnicos de nuestro país, lo cual no supone caer en la mitificación de lo indígena, sino entender los problemas sociales en su debido contexto; de esta manera podrían convertirse en instrumentos claves para el desarrollo intercultural.

Una tercera dificultad relevante es la falta de reconocimiento a las formas de propiedad territorial e intelectual de las comunidades campesinas tradicionales, indígenas y mestizas. Esto las deja indefensas ante los despojos territoriales, ante la degradación ecológica de sus territorios y ante la biopiratería. El reconocimiento legal de estas formas de propiedad comunitaria permitiría a estos grupos defender sus derechos con mucha mayor eficacia y participar más activamente en su propio desarrollo, el cuidado de su entorno y en el diálogo intercultural.

La cuarta dificultad no es estructural sino coyuntural. La retórica belicista del gobierno y la criminalización de la protesta social obstaculizan el desarrollo intercultural y se han convertido en amenazas directas a los derechos de los pueblos indígenas, campesinos y marginados, como revelan los casos de Ernestina Ascencio y los asesinatos de los dirigentes de la organización de los Pueblos Mixtecos; esta violencia criminaliza la lucha de los pueblos originarios y amenaza con impedir la construcción del diálogo intercultural.

La quinta dificultad estriña en que no sólo se deben reconocer las dificultades anteriores sino adoptar una política diferente que renuncie al uso indiscriminado de la fuerza pública, puesto que vulnera particularmente a los grupos más indefensos de la sociedad y adoptar una voluntad real que permita construir un ambiente diferente, reconociendo que el desarrollo de la interculturalidad en México es un requisito para el perfeccionamiento de la democracia y para el crecimiento económico, para la paz social y para el desarrollo humano. Por ello la sociedad y el gobierno deben asumir lo anterior como una de sus prioridades.

Parafraseando a Bertolt Brecht, las cinco dificultades, que agobian la existencia de una realidad intercultural, para que sean superadas

se requiere: conciencia de que existe la diversidad cultural, y que la coexistencia de distintas culturas nos ofrece un escenario intercultural; valor para reconocer que esta interculturalidad presenta obstáculos para ofrecer una educación de calidad a los siempre excluidos; inteligencia para definir una propuesta de educación intercultural que trascienda la oferta tradicional; criterio para identificar las medidas que permitan hacer realidad la educación intercultural, y audacia para impulsar una vinculación que responda al modelo educativo de la interculturalidad.

Del indigenismo al interculturalismo

La política del Estado mexicano, con respecto a los pueblos originarios que habitan diversas regiones de nuestro territorio, se ha modificado a lo largo de la historia; pero también por la comprensión de la problemática que dichos pueblos han padecido. Hagamos una rápida revisión de las bases que han definido esta política.

Después de la gesta independentista y en los inicios de la formación del Estado mexicano, siendo diputado el liberal José María Luis Mora declaraba que por ley "ya no existen indios en México" sino "pobres y ricos". Si bien es cierto que el proyecto liberal preveía la eliminación de las diferencias raciales, no es menos cierto que eliminaba de un plumazo las diferencias culturales, puesto que el proyecto liberal consideraba que las creencias de los pueblos originarios eran un obstáculo para lograr la integración nacional.

Esta política se modificó y nació la política integracionista con relación a los pueblos originarios. Esta cuestión ha sido y sigue siendo un campo en disputa y no se reduce a un asunto académico, porque se traduce en una definición de política pública en materia de educación y de otras, que por el momento sólo se abordarán de manera tangencial, no porque carezcan de importancia, sino porque el educativo es el tema de mayor interés en esta reflexión.

En nuestro país, a lo largo de más de 500 años de contacto entre la población indígena, la española y la mestiza, han existido distintas políticas con relación a los pueblos originarios; en la política indigenista, caracterizada por la mezcla de tendencias de acercamiento a

estos pueblos producto del pensamiento dominante en una época dada, pero constreñida por el desconocimiento de la cosmovisión y cultura indígenas –y por una gran confusión al interpretar los factores que determinan esa identidad–, se ha pasado de criterios raciales a otros exclusivamente lingüísticos, olvidando lo más importante: *la cultura de los pueblos originarios*.

Simplificando la identificación de las culturas indígenas, podemos utilizar los conceptos: *lingüístico y territorio*. Los indígenas se ubican en ciertas regiones geográficas del país, en donde son entre 40 y 70% de la población, lo que depende del autor y estudio de referencia, y se caracterizan porque hablan la lengua del grupo étnico en cuestión; pero se debe entender que la diversidad cultural, está formada por el tipo de relaciones sociales, de producción material y de sentido que han permitido a los grupos étnicos mantenerse diferenciados; además, influye la forma en que los procesos y mecanismos lingüísticos cotidianos intervienen en la construcción y reproducción de la identidad.

Porque cada cultura es el resultado de la vida misma de los pueblos y se expresa en la relación que tienen las personas, las familias, las comunidades con la naturaleza, la vida, el trabajo, la producción, la muerte, la creación o la recreación, entre otros elementos; es por eso que podemos decir que los pueblos construyen su cultura.

Pero al mismo tiempo los pueblos son producto de su cultura porque ésta señala fronteras y posibilidades a las personas y a las sociedades, ya que los seres humanos, para pensar, para actuar y para imaginar, tenemos como límite lo que conocemos, lo que experimentamos. La cultura posee aspectos externos que son visibles, como la lengua, las artes, la comida, la vivienda y algunas tradiciones; e invisibles como los mitos y la cosmovisión, la organización estructural que se requiere para trascender la simplificación que los reduce a la lengua y región. Para Gustavo Esteva la cultura: (…) "sería (…) el conjunto de figuraciones de un pueblo, en un momento determinado de su historia, que constituyen y establecen los ámbitos de su modo de ser, pensar y actuar, así como las manifestaciones morfológicas y estructurales de esas figuraciones".

Todas las culturas tienen sus valores que no son universales o absolutos y ninguna cultura contiene a todas. La interculturalidad supone la situación dinámica de quien reconoce que existen otras personas y otros valores diferentes a los que están presentes en su propia cultura.

Es necesario entender que los cambios en la política del Estado con respecto a los pueblos originarios presupone asumir tres ideas centrales: *asimilación, tolerancia y reconocimiento*.

La asimilación fue la primera respuesta que la política oficial tuvo hacia los pueblos indígenas y significó la imposición de una cultural dominante y de la educación oficial, porque se consideraba que los indígenas tenían que integrarse a la cultura nacional, lo que en el fondo significaba un menosprecio a lo diverso.

La tolerancia fue la segunda respuesta, persistente aún hoy en día; la cultura y la educación oficial siguen siendo *la cultura* que se proporciona, porque las culturas diferentes ya no se reprimen o se cree que ya no se reprimen y hasta se crean organismos que todavía, desde una postura paternalista, se ocupan de los grupos minoritarios para que difundan y desarrollen su propia cultura; pero ésta es considerada una cultura subalterna.

El reconocimiento es la tercera respuesta e implica aceptar que la cultura, independientemente de su origen y su forma es una parte constitutiva de la identidad de los seres humanos y, por lo tanto, merece respeto; pero tal respeto no significa petrificar la cultura en aras de mantenerla libre de la influencia occidental.

De esta tercera respuesta se desprende que dos o más culturas pueden establecer un diálogo entre ellas pero con *respeto, horizontalidad, inclusión y valoración de la diversidad*. Las culturas son entonces los actores de ese diálogo, pero ese momento no llegó por generación espontánea, fue resultado de la tensión existente entre las culturas.

Este momento no se habría concretado sin la enorme influencia que han tenido:

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

1. Los efectos de la globalización y la participación de los organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, Educación y la Cultura (UNESCO), la Organización Internacional del Trabajo (OTI) y el Banco Mundial, en el diseño de nuevas políticas educativas que parten precisamente del reconocimiento de la diversidad cultural.
2. El movimiento indígena y el zapatismo, que se manifestaron para acabar con el paternalismo y el indigenismo, y para frenar la amenaza conservadora y neoliberal.
3. La emergencia de un discurso neoindigenista, y la creación de una serie de aparatos de gobierno encargados de dar atención a los pueblos indígenas y de formular lineamientos de trabajo en materia educativa.

Educación y cultura

La diversidad cultural y étnica en el país, en sus distintas y diversas expresiones, se han venido reproduciendo en condiciones de resistencia y marginación, su no integración plena al sistema económico y social que impera en el país significa una reproducción de sus propios estilos culturales autónomos y no asimilados a los postulados definidos como nacionales; la población indígena ha presentado una resistencia en un contexto cultural dominante que, hasta 1968, fue predominantemente integracionista y que sólo a partir de la década de los setenta aceptó la idea de la diversidad cultural, idea insuficientemente desarrollada, insuficiencia que se observa en la contradictoria política indigenista del Estado y de los distintos gobiernos estatales, en la que sólo se les reconocía como parte del *folklore*.

La educación es un campo especializado de la cultura; cada cultura, sin embargo, tiene sus propias formas de aprender y de reconocer al que tiene mayor acumulación de conocimiento, en todas las culturas han existido adeptos a la educación y nunca como hoy se hace necesario entender que la educación debe permitir superar la exclusión y la marginación a la que han sido sometidos los grupos indígenas.

La manera más clara de entender que respetar al otro significa desarrollar la capacidad de vivir juntos es una condición necesaria para la construcción de un orden social sustentable, la cohesión social se puede fortalecer sólo sobre la base de la aceptación consciente de la existencia del otro, del diferente y ése debe ser el objetivo de las instituciones responsables del proceso de socialización.

La educación intercultural significa entonces incorporar en los procesos educativos un proceso de aprendizaje orientado a otorgar la capacidad de construir aprendizajes, de construir valores, de construir la propia identidad.

La esencia de la educación intercultural radica en la formación de sujetos capaces de *aprender a aprender* para enfrentar los problemas que presenta el desarrollo de su comunidad, de su región y de su territorio; por tanto la formación académica de ninguna manera será la tradicional, sino que deberá ser innovadora.

La educación intercultural dialoga con la lengua y la cultura local, regional, nacional e internacional; interactúa con estos niveles culturales, busca su desarrollo, propicia su respeto y cultiva el derecho a la diferencia cultural y lingüística, lo cual implica diálogo entre culturas; pero éste debe ser horizontal, es decir, en un plano de igualdad.

La educación intercultural es la culminación de los esfuerzos del magisterio indígena por forjar una educación propia. Había sido frecuente encontrar que esos esfuerzos se dirigían hacia dos campos: uno en torno a la lengua, pensando que por el hecho de dar clases en español y en lengua materna se estaba cumpliendo con el objetivo. Otra referente a los contenidos que planteaban la necesidad de introducir elementos étnicos en las clases, de manera que junto a los contenidos del currículo nacional aparecieron algunas especificidades de las culturas locales.

La propuesta de la educación intercultural encaja entonces en el centro del debate nacional porque respeta la identidad cultural, lingüística y étnica de los grupos de la región; es por ello que no sólo es correcta sino que es impostergable la creación de la universidad intercultural, ya que se trata de una propuesta que reivindica la

identidad cultural y permite la formación de recursos humanos con el grado de pertinencia que los grupos de la región requieren.

Hacia un Modelo de Gestión Innovadora

La propuesta que se presenta a continuación está pensada para el caso de la Universidad Intercultural de Guerrero, con sede en La Ciénega; pero las consideraciones generales son aplicables al resto de la Red de Universidades Interculturales (REDUI). Esto obedece a que la reflexión central gira en torno a entender que el problema de la vinculación es clave en el modelo de la Universidad Intercultural.

El modelo tradicional de las universidades desde que se conformaron como instituciones de educación superior, incluyó tres funciones sustantivas: investigación, docencia y extensión, esta última ha sido definida por las IES con mayor precisión: extensión de la cultura y los servicios.

En las IES se ha presentado una discusión que recoge una inquietud: señalar que las instituciones modernas deberían incorporar en sus funciones sustantivas la vinculación.

A lo largo de las últimas dos décadas, la vinculación con la sociedad, específicamente con el sector productivo, ha sido uno de los fines más ambicionados por todas las universidades mexicanas. Se han celebrado cientos, si no es que miles, de convenios de colaboración, se han creado amplias y costosas estructuras administrativas encargadas de esta función, se han realizado foros, debates, pero podemos decir que el balance a la fecha, es negativo. Son mínimos los resultados, parecería que las IES solamente han alcanzado la *sombra* del objeto deseado.

¿Cuál es la razón de que algo tan deseado no se obtenga? Al parecer, como en muchas otras circunstancias similares, no basta con la pura voluntad de tenerlo. La tesis central de esta reflexión es que las universidades mexicanas han emprendido *acercamientos* con la planta productiva o con la *sociedad*, a partir de un desconocimiento, especialmente teórico, de la función de la vinculación.

Es muy reciente el reconocimiento en las propias universidades, de

que la vinculación es o debiera ser una función que implique profesionalización. La historia de aquellos que han trabajado en esta área es de una estancia –casi siempre efímera, marcada por los tiempos de gestión de las administraciones que atienden las más de las veces criterios de equipos de trabajo cuya conformación está construida por afinidades políticas– por las oficinas de gestión de la vinculación.

Existe una gestión universitaria que dificulta de entrada el desarrollo de la actividad de vinculación; sin embargo, no es la única restricción pero sí la fundamental: *la carencia de una teoría de la vinculación* y, por ende, su confusión con otras actividades, básicamente las de extensión y las de prestación de servicios.

El fracaso de la vinculación de la educación superior no es un problema exclusivo de México; el mismo proceso o el mismo comportamiento se encuentra al menos en los países de América Latina.

La vinculación un problema conceptual

En México, pocas son las universidades que han asumido la vinculación como una función sustantiva. Esto sólo se hará realidad cuando se rebasen las concepciones erróneas de vinculación:

Una concepción *devolucionista* (las universidades públicas están obligadas a devolver a la sociedad lo que esta le da por medio de los impuestos).

Una concepción *asistencialista* (los universitarios deben llevar servicios esencialmente médicos y de asesoría, practicando además los conocimientos adquiridos en las aulas, sin que después de esa acción pueda seguir existiendo vínculo alguno).

Pero también se ha manifestado una concepción *utilitaria*, entendida como el acercamiento de manera selectiva –sino es que discriminatoria– ya sea al sector público o social, para sacar provecho político o ventajas económicas de ello.

Por lo anterior, se precisa que las universidades –sobre todo las públicas– salgan de esas falsas disyuntivas y concepciones. Para

ello, resulta necesario entender la vinculación como una función sustantiva destinada a construir capital social o *redes de acción* que, escapando a la lógica y rigidez institucional, puedan contribuir en el proceso enseñanza-aprendizaje y en la formación de los egresados.

El capital social es la posibilidad de tener un impacto real en el entorno. Estas redes *socioinstitucionales* pueden servir para entretejer redes con otros diversos actores (como el gobierno, las entidades productoras, el sistema educativo en su conjunto, los centros de investigación, y las organizaciones sociales) interesados en que nuestro país pueda encarar en mejores condiciones los retos que le impone la sociedad de la información y la economía del conocimiento.

El supuesto principal en materia funcional de las universidades ha sido, en su modelo tradicional, tener tres funciones sustantivas: *investigación, docencia y extensión*; pero en las universidades convencionales, el conocimiento que se genera se apoya en la perspectiva epistemológica occidental, que excluye otros saberes. Así, en el sistema tradicional en que surgieron esas universidades, se determina de manera excluyente lo que se enseña y cómo se enseña; además el valor que la sociedad dará a esos conocimientos pero siempre con la idea de *la apropiación individual del conocimiento*; por el contrario, en el modelo intercultural se parte de una concepción diferente: en este enfoque la generación del conocimiento es un bien colectivo que brinda beneficios sociales antes que individuales, porque en los valores de la organización comunitaria, el individuo genera, aplica y desarrolla el saber en beneficio de su colectividad.

En el caso del modelo educativo de la Universidad Intercultural, se presupone una educación cuya raíz surja de la cultura del entorno inmediato en el que se han desarrollado los estudiantes, de manera tal que en el proceso de construcción del conocimiento se incorporen elementos y contenidos de horizontes culturales representativos de la diversidad cultural en el que se encuentran situadas estas instituciones; por ello, no es exagerado sostener que dadas las características del modelo educativo intercultural, en ellas se incorpora una cuarta función sustantiva que es la *vinculación con la comunidad*.

Los elementos anteriores indican que en la propuesta de la Universidad Intercultural, pertinente en términos académicos, las decisiones que determinaron su ubicación y forma de gobierno, le han restado posibilidades de desarrollo. Se requiere, entonces, tomar medidas que permitan desarrollar el modelo académico de manera tal que se garantice un alto impacto en las comunidades de los pueblos originarios de la montaña.

Tales medidas deben orientarse salvaguardando el modelo académico de las universidades interculturales y previendo el respeto a la identidad cultural de los pueblos, sin trastrocar el sentido de la vida cotidiana de las comunidades y garantizar un impacto en la comunidad, la región y el territorio.

El modelo educativo que sostiene la universidad intercultural, pone en el rango de función sustantiva a la vinculación; pero como se ha explicado, no es *acercarse a* ni *devolver al pueblo* ni mucho menos una fuente alternativa de financiamiento; es una concepción que parte de identificar el proceso de construcción del conocimiento en un diálogo de saberes entre los actores de una cultura y los actores de otra, en un diálogo intercultural entre la cosmovisión propia de la cultura de los pueblos originarios y una concepción sustentada en el conocimiento heredado de la visión científica occidental. El resultado es un conocimiento enriquecido y trascendente que además tiene la posibilidad de aplicarse para definir una vía de desarrollo para el territorio de los pueblos originarios sin trastrocar el sentido de su cultura, es decir, para resolver problemas de la sustentabilidad de la vida de las comunidades.

Propuesta

La concentración de la oferta educativa en los estados de mayor densidad demográfica y la escasa oferta educativa local han ocasionado una orientación de la matricula que concentra la oferta educativa en los estados de mayor desarrollo económico y social, y una menor oferta educativa para las comunidades de los estados donde es mayor la exclusión.

Por ello se ha formulado la propuesta para crear la Redui, que sig-

nifica contar con una opción educativa pertinente social y cultural, cuya ubicación geográfica pretende compensar los desequilibrios territoriales de la oferta educativa de nivel superior.

La cobertura alcanzada con la instalación de las universidades interculturales en territorios de los pueblos originarios, que habían sido excluidos de los beneficios de la educación superior, se fortalecerá al establecer un modelo de gestión que no sólo cubra un mayor territorio sino que, además, garantice pertinencia de la oferta educativa y una estrecha vinculación con la comunidad desde sus funciones sustantivas.

Lo que se propone es modificar el esquema de la instalación de una gran sede que, como resultado de los distintos acercamientos que se han realizado, indica que la ubicación centralizada no ha sido exitosa y que al situarse en una comunidad muy pequeña, ha trastrocado la vida de la comunidad y ha alterado los valores de su identidad cultural; económicamente, es un fracaso pues el esfuerzo de los estudiantes para vivir y vincularse con la comunidad, contrariamente a lo que pudiera pensarse, se ha convertido en un factor de deserción.

Septiembre de 2009

Vinculación con la comunidad: una estrategia educativa y de formación profesional en la Licenciatura en Desarrollo Sustentable en la Universidad Intercultural del Estado de México

Rocío Albino Garduño
Mindahi Crescencio Bastida Muñoz
Saúl Alejandro García[2]

Resumen

La interculturalidad es una interrelación equitativa permanente entre individuos de culturas distintas, para formar una nueva sociedad con una cultura de paz y de sustentabilidad. El proyecto educativo de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) privilegia el diálogo de saberes, el reconocimiento de la otredad y el posicionamiento del conocimiento tradicional sin menoscabo del científico.

La vinculación con la comunidad y la *formación integral* son estrategias pedagógicas transversales que ha impulsado la UIEM. Éstas permiten a los estudiantes y docentes fortalecer el diálogo intercultural y promover el desarrollo con base en los principios de la sustentabilidad. Este diálogo se fundamenta en reconocer y posicionar los saberes de los pueblos originarios, particularmente los del estado de México (mazahua, otomí, nahua, tlahuica y matlatzinca), en relación con otros pueblos. En la ponencia se aportarán las principales estrategias y los avances de la vinculación con la comunidad, desde la referida institución de educación superior, y en el marco de la Licenciatura en Desarrollo Sustentable que permiten llevar a cabo la *formación integral*.

[2] Docentes de tiempo completo de la Universidad Intercultural del Estado de México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Palabras claves: interculturalidad, vinculación con la comunidad, formación integral y desarrollo sustentable.

Marco general

La UIEM se ubica en el norte del estado, en la reconocida región mazahua (Carro y Ángeles, 2002), específicamente en la cabecera municipal de San Felipe del Progreso. La primera en su tipo en México, es una respuesta a la presión de los movimientos sociales y políticos de la población originaria, local y nacional, que demandan educación superior (Celote *et al.,* 2004), en la que se privilegie el estudio de las lenguas y las culturas originarias, elementos importantes de cohesión social.

La UIEM fue creada por decreto el 10 de diciembre de 2003 y abrió sus puertas en septiembre de 2004 con tres licenciaturas: Lengua y Cultura, Comunicación Intercultural y Desarrollo Sustentable; sin embargo, en septiembre de 2009 iniciaron los cursos de la licenciatura en Salud Intercultural. La UIEM constituye un proyecto de universidad pública de la SEP que busca, por medio de la interculturalidad, aplicar un nuevo modelo educativo. La interculturalidad implica que las relaciones entre las culturas se den desde posiciones de equidad, eliminando las plataformas y las actitudes que hasta ahora habían prevalecido: explotación, opresión, dominación, discriminación y racismo (Schmelkes, 2004). Con la educación superior es posible preparar a hombres y mujeres, conocedores de sus lenguas y culturas, orgullosos de ser miembros de sus pueblos originarios, como intelectuales y profesionales comprometidos con sus comunidades y sus pueblos, capaces de participar en la dinamización de sus culturas y en el desarrollo sustentable de sus regiones. Asumir la educación con un enfoque intercultural y de vinculación con la *comunidad diversa* (léase: académica, gubernamental, rural, natural, etcétera), es lo que le da sustento e innovación a esta universidad, con relación a universidades tradicionales o tecnológicas centradas en el cultivo de la razón y de la ciencia de manera universal, como si las universidades y el conocimiento generado no tuvieran nada que ver con la realidad social, cultural y político-educativa en el que se

inscriben (Orozco, 2000).

La Universidad reconoce su pertenencia a las culturas originarias del estado de México; de ahí que, como eje organizador de la propuesta académica, ponga al centro el vínculo con las comunidades de los pueblos originarios y de las sociedades vecinas, pero no de la sociedad en abstracto sino de la sociedad directa que justifica la razón de ser del proyecto de la UIEM.

Propósito

El presente trabajo tiene el propósito de mostrar las experiencias académicas adquiridas por medio de la vinculación con la comunidad, y exponer los alcances obtenidos mediante esta estrategia educativa en la Licenciatura en Desarrollo Sustentable.

Desarrollo

La Licenciatura en Desarrollo Sustentable

La Licenciatura en Desarrollo Sustentable es producto de un gran esfuerzo, intelectual y físico, de un conjunto de personas que han ayudado en diferentes momentos en el diseño, planeación y estructura del mapa curricular de esta licenciatura. Está constituida por cuatro ejes formativos (metodológico, disciplinario, lengua y competencias), subdivididos en nueve líneas transversales (metodológico, vinculación con la comunidad, económico-productivo, filosófico-político, diversidad biológico-cultural, geográfico-espacial y territorial, lengua extranjera y lengua originaria y cosmovisión), con 62 materias en total. Las líneas más importantes son la metodológica y la vinculación con la comunidad, que forman parte del eje formativo metodológico (cuadro 1). No obstante, lo que le da sustento a la licenciatura es el eje disciplinario, acompañado de las lenguas originarias y extranjera, y de las competencias comunicativas y pedagógicas.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Cuadro 1. Estructura general de la Licenciatura en Desarrollo Sustentable	
Eje formativo	**Líneas transversales**
	Metodológico
	Vinculación con la comunidad
	Económico productivo (Mercados)
	Político filosófico
	Diversidad biológica y cultural
	Geográfico espacial y territorial
	Lengua extranjera
	Lengua originaria y cosmovisión
	Comunicativas
	Especialización pedagógica

El objetivo de la licenciatura es "formar personas capaces de desarrollar proyectos productivos y de investigación enfocados al desarrollo sustentable, que generen beneficios económicos, ecológicos, sociales, culturales y educativos a la región; tengan impacto nacional e internacional y sean capaces de insertarse en mercados diversos de escalas geográficas mayores, compartiendo conocimientos que enriquezcan el marco teórico del desarrollo sustentable. Estos profesionales e intelectuales impulsarán el conocimiento y la cultura tradicional, e influirán positivamente en la toma de decisiones que afecten a todo el espectro de la escala biológica, económica, social y cultural" (Bastida *et al.*, 2006).

La UIEM tiene una población total de 626 estudiantes, 225 de Formación Básica e inscritos en las tres licenciaturas, a partir del tercer semestre, en su mayoría mujeres (65%), y del total de estudiantes, 70% pertenecen a algún pueblo originario, aunque no necesariamente hablan su lengua. Actualmente la Licenciatura de Desarrollo Sustentable tiene una matrícula de 106 estudiantes.

Vinculación con la comunidad como estrategia educativa y de formación

La vinculación con la comunidad es holística, se da con las poblaciones, instituciones, organizaciones de la sociedad civil, entre otras, y es una acción que impulsa a que estudiantes, docentes y comunidades, y otros actores sociales, aprendamos de todos, es decir, que el conocimiento se construya en una situación de *ida y vuelta* (Bastida, 2004).

El planteamiento es que el conocimiento de los pueblos y de sus habitantes constituye un cúmulo de experiencias transmitidas de generación en generación y que es tan valioso como el conocimiento científico. Éstos son los saberes que la universidad tradicional ha dejado de lado.

Por medio de la vinculación con la comunidad se tienden puentes de significados entre los saberes científicos y los saberes socialmente productivos de las comunidades y su aplicación. Por medio de proyectos académicos al servicio de la sociedad, se permite el intercambio de conocimientos entre la universidad y la *comunidad diversa*. Es decir, a través de la vinculación se entiende a la comunidad no como un problema a resolver sino como una plataforma para conceptuar y reorientar acciones conjuntas con significado real.

La importancia de la vinculación con la comunidad radica en que enseña a los estudiantes y docentes a:

- Orientarse en problemáticas complejas ambientales, sociales, culturales, económicas, entre otras.
- Pensar en el bienestar de las comunidades vecinas y de las suyas propias.
- Que el futuro laboral también puede estar en las localidades circunvecinas, instituciones de todo nivel y en las organizaciones de la sociedad civil.
- Relacionarse con la gente de las comunidades diversas para impulsar procesos de interculturalidad.
- Valorar y posicionar los conocimientos locales.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

A nivel académico:

- La vinculación es el mecanismo de relación que hay entre la universidad y la comunidad diversa.
- Favorece la búsqueda de soluciones a problemáticas, por medio de la realización de proyectos socialmente productivos y de investigación.

La vinculación con la comunidad y la *formación integral*

Académicamente, la vinculación con la comunidad se constituye como un eje transversal que atraviesa toda la organización de la estructura curricular del proyecto académico de la UIEM. En este sentido, la forma operativa de la vinculación con la comunidad es por medio de la *formación integral* que se ofrece durante toda la carrera y a todos los niveles de la estructura curricular de la licenciatura, lo que fortalece el carácter holístico de la vinculación.

Algunas universidades conciben la *formación integral* como un principio orientador del proceso de formación y de flexibilidad curricular, una estrategia global para lograr la formación de un profesional integral (Tovar, 2002) por medio del desarrollo armónico en todas las dimensiones que llevan al individuo a formarse en lo intelectual, lo humano y lo social (Campo, 1999, citado por Tovar, 2002; Universidad Veracruzana, 2006). La Universidad Intercultural retoma estos conceptos en la *formación integral*, considerándola como una estrategia pedagógica permanente durante el aprendizaje del licenciado en Desarrollo Sustentable, en el que convergen los conocimientos de las asignaturas abordadas durante el semestre, las asignaturas previas, los conocimientos de la vida de cada individuo y los comprendidos en las comunidades diversas en donde trabajan; para el desarrollo de habilidades que se expresan en actitudes y formación de valores en la solución de problemas reales del entorno.

En la experiencia de la Universidad Intercultural, antes de poner en practica la *formación integral*, se consideraba que ésta sería un espacio en el que podrían aplicarse y retroalimentar los conocimien-

tos del aula y, específicamente, los de las asignaturas en curso de los estudiantes; sin embargo, una vez puesto en práctica nos percatamos de que los estudiantes se enfrentaban a problemas reales en las comunidades diversas que requerían aún más que el conocimiento adquirido con las asignaturas propias de su formación. En este sentido, las asignaturas dejaron de ser la guía de trabajo para convertirse en sólo una herramienta más para la solución de problemas reales. En este contexto, la *formación integral* ha funcionado por medio del seguimiento sistémico que le dan los docentes al trabajo de campo y funciona de la siguiente manera:

La *formación integral* se coordina y evalúa desde alguna de las asignaturas en curso, por ejemplo, en primer semestre la materia de Vinculación con la Comunidad y en el segundo semestre Desarrollo Sustentable. El estudiante desarrolla un proyecto de investigación-acción que puede ser en alguna de estas temáticas: cultural, histórica, ambiental, medios de comunicación, lengua, tradiciones o problemática identificada en la comunidad (con miembros de ella). A partir del tercer semestre cada licenciatura aplica una estrategia diferente. Para el caso de la División de Desarrollo Sustentable, la *formación integral* funciona por medio del seguimiento integral que le dan varias asignaturas del semestre a un proyecto. El estudiante realiza un proyecto de investigación aplicada, cada vez más riguroso en términos metodológicos a medida que avanza en los semestres. Este proyecto lo evalúa el profesor o profesores, cuya materia requiera trabajo de campo, y los miembros de las brigadas.

Los proyectos generados a partir de la vinculación con la comunidad son presentados en el Foro de Investigación-Acción, Universidad-Comunidad, que se realiza anualmente. Para garantizar la calidad de las presentaciones, los docentes de la división previamente evalúan los trabajos. Los trabajos son organizados en mesas temáticas para su presentación. Al foro asisten habitantes de las comunidades en las que se trabajó, autoridades locales, organizaciones de la sociedad civil, académicos, representantes de instituciones y la comunidad universitaria, principalmente. Se solicita a los estudiantes que impriman tres copias del proyecto escrito, la primera se proporciona a la población con la que se trabajó para la formación de su micro-

historia local; la segunda, se envía a la biblioteca de la UIEM y la tercera queda en poder de los autores. El área de vinculación con la comunidad de la División de Desarrollo Sustentable procesa la información generada pretendiendo, a mediano plazo, sistematizar y generar las bases de datos de las comunidades con las que se realizan los trabajos, como un aporte para la *comunidad diversa*.

Alcances de la vinculación con la comunidad

De los alcances que se han logrado con la estrategia de la vinculación en la comunidad se encuentran los siguientes:

1. Por medio de proyectos académicos al servicio de la sociedad, se ha fomentado el intercambio de conocimientos como un proceso *de ida y vuelta* entre la Universidad y la *comunidad diversa*, aprendiendo en la práctica.
2. Se ha logrado con esta acción que los estudiantes, a lo largo de su formación profesional, sean conscientes de la problemática social, económica, ambiental y cultural de la sociedad de la que son parte y busquen alternativas de solución a problemáticas reales, con apoyo de la metodología de aprendizaje basado en problemas.
3. La vinculación reconoce la formación del ser individual (*yo interno*), pero intenta fortalecer una formación más humana y esperanzadora donde la ética comunitaria, e incluso la bioética y la práctica en la comunidad, se fortalezcan para la emergencia de entidades sociales y, más aún, el *nosótrico*, que reconoce la interrelación entre seres humanos y el ambiente natural (Lenkersdorf, 2002).
4. La práctica de vinculación con la comunidad ha desarrollado en los estudiantes las habilidades de investigación, comunicación y gestión, y ha permitido la difusión de la Universidad en diferentes sectores de la población.
5. La vinculación intenta que el seguimiento de proyectos, facilite el proceso de titulación de los estudiantes.

Reflexiones

La promoción del desarrollo, el posicionamiento de la cosmovisión y la revitalización de las lenguas originarias del estado de México, utilizando un modelo educativo como el de la UIEM, se logra mejor por medio de estrategias pedagógicas como la vinculación con la comunidad y la *formación integral*.

La interrelación entre culturas no sólo se da en la aula, sino que es permanente por medio del diagnóstico, gestión, puesta en marcha, seguimiento y evaluación de los proyectos.

Docentes y estudiantes se relacionan con la *comunidad diversa*, entre las que se encuentran la universitaria, la institucional, la poblacional y otras, para trabajar en consenso y en un marco intercultural.

La vinculación con la comunidad, y el apoyo sustancial de la *Formación Integral*, como estrategia pedagógica de la Licenciatura en Desarrollo Sustentable, han sido un aporte importante para las otras licenciaturas de la UIEM. Ésta se ha convertido en una base sustancial del modelo académico de la Universidad. Los resultados de esa práctica educativa centrada en problemas han sido importantes en la formación de los estudiantes.

Las siguientes son otras consideraciones importantes para el buen funcionamiento del esquema de vinculación planteado:

1. El impulso a la motivación de los estudiantes para que desarrollen el trabajo con las comunidades diversas.
2. Generar la necesidad de reconocer la importancia de involucrar en la comunidad diversa a estudiantes y docentes.
3. Se requiere de organización eficaz para que los docentes puedan dar seguimiento a todos los proyectos y brigadas existentes.
4. El transporte a las comunidades y el factor económico son frecuentemente limitantes para los estudiantes, por lo que es necesario institucionalizar los apoyos financieros para esta actividad.
5. El seguimiento de la formación de estudiantes (tutorías) pue-

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

den realizarse en el proceso de vinculación con las comunidades por medio de las brigadas.

Fuentes consultadas

Bastida Muñoz, Mindahi Crecencio, "Hacia la interculturalidad en las instituciones de educación superior en México", en: Rodríguez, Miguel Ángel (comp.), *Foro de educación, ciudadanía e interculturalidad,* México, CGEIB-SEP, 2004.

Bastida, M., R. Albino y X. Némiga, *Competencias por eje de la Licenciatura en Desarrollo Sustentable,* México, UIEM, 2006. Documento.

Carro, X. M. y M. G. Ángeles, "Pueblos indígenas de México: Mazahuas. Pueblos indígenas de México, serie monografías". Consulta agosto de 2006: http://cdi.gob.mx/ini/monografias/mazahuas.html

Campo, R, Restrepo, M. "*Formación Integral* en la Universidad y la acción de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana". *Revista Avanzada Universidad de Medellín.* 1999, 5:6-27, en: Tovar, M. C., "El significado de la *formación integral* en estudiantes de último semestre de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle", en: *Revista Colombia Médica* 33(4), pp. 149-155. Consulta agosto de 2006: http://bioline.utsc.utoronto.ca/archive/00002639/

Celote, P. A., González, O. F. y Monroy, G. F. "La pertinencia de la Universidad Intercultural en el municipio de San Felipe del Progreso, Estado de México", en: Corona, B. S. y V. R. Barriga, (comps.), *Educación indígena, en torno a la interculturalidad.* México, Petra Ediciones, 2004.

Lenkesdorf, C., "Otras lenguas, otros cosmovisiones. Aprender de los indios", en: Aclaman, E. *et al., Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural*. México, CEAAL, 2002.

Orozco F. B., "De lo profesional a la formación en competencias: giros conceptuales en la noción formación universitaria", en: Valle, Ángeles (coord.), *Formación en competencias y certificación profesional*, México. Centro de Estudios sobre la

Universidad, UNAM, 2000 (Serie Pensamiento Universitario, 91).
Schmelkes, S., "Entrevista con Sylvia Schmelkes", en: Casillas Muñoz, Lourdes (coord.), *Educación Intercultural para los pueblos indígenas de América Latina,* México, IESALC-SEP, 2004.
Tovar, M. C., "El significado de la *formación integral* en estudiantes de último semestre de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle", en: *Revista Colombia Médica* 33(4), pp. 149-155. Consulta agosto de 2006: http://bioline.utsc.utoronto.ca/archive/00002639/
Universidad Veracruzana. *Formación integral*. *Documentos universitarios.* Consultado en agosto de 2006: http://www.uv.mx/universidad/doctosofi/nme/formintegral.html

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Desarrollo forestal comunitario, alternativa de desarrollo en las comunidades indígenas

Gustavo Enrique Rojo Martínez
Rosa Martínez Ruiz[3]

Evidentemente la actividad económica en el campo mexicano depende del aprovechamiento de recursos naturales. Gracias a una combinación favorable de suelos, agua, vegetación y clima, el país tiene gran vocación agropecuaria y forestal. Pero México no alcanzará su potencial económico si continúa en su territorio la degradación de los recursos naturales. Esta degradación adquiere diversas formas interrelacionadas: el desperdicio y contaminación del agua, la deforestación, la destrucción de ecosistemas costeros, la presión sobre bosques nativos y páramos para ampliar la frontera agrícola y la extinción de especies. Estos procesos impactan en todos los

[3] Docentes e investigadores de la Universidad Autónoma Indígena de México. Gustavo Enrique Rojo Martínez. Doctor en Ciencias Forestales por el Colegio de Postgraduados Campus Montecillo, estado de México. Maestro en Ciencias en Ciencias Forestales por la Universidad Autónoma Chapingo. Ingeniero Agrícola especialista en Agroecosistemas por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor Investigador en el Programa Forestal y Desarrollo Sustentable de la Universidad Autónoma Indígena de México. Correo electrónico: grojomtz@yahoo.com.mx Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), México, Conacyt. Rosa Martínez Ruiz. Doctora en Ciencias en Biotecnología Forestal por el Colegio de Postgraduados Campus Montecillo, estado de México. Maestra en Ciencias en Ciencias Forestales por la Universidad Autónoma Chapingo. Ingeniera Agrícola especialista en Agroecosistemas por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora Investigadora en el Programa Forestal y Desarrollo Sustentable de la Universidad Autónoma Indígena de México. Correo electrónico: ruizrosa@yahoo.com.mx

sectores de la economía rural y han provocado el agotamiento de los recursos naturales.

La erosión se ha convertido en uno de los problemas más serios en México; prácticamente todo terreno se encuentra aquejado por problemas potenciales de erosión debido a pronunciadas pendientes y malas prácticas de manejo agrosilvopastoril con especies introducidas. En los suelos ubicados sobre los 1 200 msnm, 74% del relieve corresponde a suelos con más de 50% de pendiente, los que están expuestos a procesos erosivos, y 47% del territorio nacional tiene problemas de erosión, perdiéndose entre 80 y 200 Ton/ha/año (Añazco, 2000).

La deforestación, como la erosión, ha sobresalido como uno de los dos principales problemas ambientales del país, especialmente en las comunidades rurales. Anualmente se deforestan entre 100 mil y 200 mil hectáreas. La deforestación es crítica desde hace varios siglos; según Barrantes (*et al*., 2001), en 1962 existían 15, 64 millones de ha de bosques y, 10, 9 millones en 1991. De acuerdo con datos del Programa de Bosques Nativos (Probona), persisten aproximadamente cuatro millones de hectáreas de vegetación arbórea o arbustiva, por encima de los 1 200 msnm (16% del total de la cobertura vegetal existente).

La tendencia es alarmante, más aún porque la población aumenta. Las tierras para agricultura y ganadería son menos productivas. Hay un fenómeno de consecuencias imprevisibles relacionado con el agua: la frontera agrícola se está recorriendo a áreas de bosque nativo y páramos, cuya importancia central es que constituyen dos ecosistemas fundamentales en la regulación hídrica.

Todos los seres humanos tienen como una de sus responsabilidades el manejo (uso y conservación) de los recursos naturales. La historia demuestra que esta actividad la realizan familias del sector rural, organizaciones y comunidades campesinas, con apoyo del Estado, de las ONG y otras organizaciones. A partir de la década de los ochenta se acentuó con fuerza este trabajo con un enfoque participativo. Estas experiencias han permitido que las comunidades campesinas e indígenas sean reconocidas como los actores principales

en el manejo de sus propios recursos naturales, lo que ha facilitado contar ahora con varias experiencias validadas y sistematizadas.

Estos procesos han dejado lecciones que, entre otras cosas, necesitan socializarse, mejorarse y ampliarse para llegar a espacios mayores de concertación y control local, que permitan integrar a todos los actores en diversos espacios geográficos, desde una comunidad campesina-indígena, hasta una biorregión, es decir, conformar comunidades mayores en espacios geográficos y actores, incluido el Estado, que lleven a cabo la regulación y normatividad de los recursos naturales.

Una estrategia para el manejo sustentable de los recursos naturales es la ejecución de una propuesta de extensión participativa que permita un diálogo de saberes, de una forma de cooperación horizontal entre técnicos-extensionistas y las familias-promotores, por la cual se fortalezcan las capacidades propias de las familias y comunidades para que diagnostiquen, planifiquen, ejecuten y evalúen sus actividades.

La extensión, en México y en el mundo, ha ido variando. Las primeras acciones básicas fueron la transferencia de tecnología y la promoción de actividades, caracterizadas por el predominio del mensaje institucional-gubernamental superpuesto a la participación comunitaria; pues la extensión nació para impulsar la tecnificación de la agricultura con la llamada revolución verde, en Europa y Estados Unidos.

Según Engel (2001), la extensión agrícola se encuentra en crisis; su énfasis ha estado en la producción y adopción de paquetes tecnológicos estandarizados, con un desconocimiento prácticamente total del papel del saber campesino; en otras palabras, la extensión agrícola no logró convertirse en una estrategia para impulsar el establecimiento de sistemas agroecológicos comerciales complejos, adecuados para enfrentar las múltiples demandas de los tiempos modernos. Esta crisis, originada a mediados de los años ochenta, se ha dado por una serie de tendencias que ha vivido el mundo.

Uno de los aspectos es la liberalización y globalización de los mercados agrícolas, tendencia en auge que incorpora los tratados

comerciales internacionales. en este proceso los pequeños productores resultan los más afectados por su incapacidad para disponer de tecnología y financiamiento frente a los grandes productores, es decir, para competir en el mercado.

La privatización de los servicios de apoyo al desarrollo agropecuario, y la descentralización administrativa, pues en la década de los ochenta muchos programas gubernamentales de asistencia técnica fueron cuestionados y luego cancelados. Si bien, en los países del norte, la privatización fue un traspaso paulatino, en los países en vías de desarrollo ha significado un abandono de esta actividad por la falta de financiamiento y, en otros casos, por la escasa credibilidad alcanzada por los productores.

Un cuestionamiento a fondo de los resultados obtenidos en términos de la reducción de la pobreza rural dio paso a perder prioridad en las políticas de muchos gobiernos; además, con la *revolución verde* a nivel mundial, empieza a crecer la preocupación por la explotación indiscriminada de los recursos naturales, la ampliación de la frontera agrícola, y el uso intensivo de agroquímicos.

Finalmente, una creciente preocupación por la sostenibilidad de los sistemas agropecuarios inducidos por los programas, pues las instituciones que manejan propuestas de extensión no han logrado desarrollar tecnologías adecuadas para superar la crisis económica, social y de sostenibilidad de los agroecosistemas.

En el caso de México, su rol ha evolucionado, al ceder varias funciones al sector no gubernamental, para alcanzar un papel protagónico en las ONG facilitando procesos de reflexión y participación comunitaria para la toma de decisiones. En este sentido la modalidad de la extensión vertical ha ido desapareciendo, especialmente su enfoque de planificación que estaba centralizado en las grandes esferas directivas de las instituciones (FAO, 1995b).

En aspectos más específicos de la extensión, Brenes y Segleau (1994) señalan que la extensión forestal ha sido una adecuación acrítica de la extensión agrícola, posiblemente por el papel que han jugado los agrónomos como *portadores de la cultura extensionista*, cuyo enfoque central ha sido hacer llegar el conocimiento técnico

y cambiar las actitudes y conductas técnico-productivas de los productores. En este contexto, el propósito de la extensión forestal debe constreñirse en desarrollar la actividad forestal como una actividad económica, y que sirva como proceso que genere tecnología forestal diferenciada para cada realidad socioeconómica.

De acuerdo con De Souza (*et al.*, 2001), el desarrollo rural dependerá cada vez más del grado de desarrollo humano de los actores sociales locales, y del grado de participación de estos actores en las actividades realizadas para, supuestamente, mejorar la calidad de vida; por lo tanto, la orientación que los extensionistas ofrezcan debe enfocarse al desarrollo de y no el desarrollo en las comunidades.

Un proceso de extensión participativa que involucre a diferentes actores como un mecanismo de desarrollo rural sostenible, implica (FAO, 1995b):

- Valorar y potenciar las ventajas comparativas actuales y futuras de la vida del campo frente a la de la ciudad, asimismo las lógicas campesinas de los sistemas de producción, intercambio y consumo.
- Integrar el aporte que pueden dar las tecnologías externas al conocimiento, a la práctica y a las tecnologías campesinas.
- Reducir la dependencia de insumos externos con la utilizando mínimamente dichos insumos para potenciar los recursos de las comunidades.
- Efectuar seguimiento y evaluación permanente para verificar los cambios producidos en lo económico, social y ambiental.

Esta nueva corriente de facilitación, socialización e intercambio de conocimientos, específicamente en lo forestal, tiene varios pioneros y diversos antecedentes. Uno es el Proyecto Desarrollo Forestal Participativo en los Andes (DFPA), el cual dio paso a la ejecución de los proyectos DFC en Perú y Ecuador; PACOFOR en Colombia y Potosí en Bolivia; otras instituciones como la Central Ecuatoriana de Servicios Agrícolas (CESA), CARE, etcétera, son actores fundamentales de la extensión participativa en el Ecuador.

El Desarrollo Forestal Comunal (DFC) apunta a satisfacer las necesidades de hombres y mujeres a partir de las actividades forestales, la conservación de plantas y animales, el manejo de suelos y aguas, y el rescate y preservación de valores culturales asociados a los bosques. Según Paulson (1998), el desarrollo forestal comunal plantea el desafío de desarrollar nuevos modelos que permitan balancear sus tres principales objetivos: el mejoramiento ambiental, la seguridad de subsistencia y la generación de ingresos. Coexiste en una relación de complementariedad y contraste con otros enfoques, realiza una profunda revisión a los modelos forestales tradicionales con objetivos industriales y comerciales, para visualizar un desarrollo que no se base principalmente en la generación de ingresos y capital. El DFC se rige por el principio de que la conservación de los recursos naturales y el mantenimiento de los sistemas socioculturales son prioritarios; pretende, además, contribuir a formular estrategias y políticas nacionales que permitan una mayor participación de las poblaciones rurales en la gestión ambiental, y como actores principales en el manejo de sus recursos naturales. Es decir (Jordan *et al*., 1999), se trata de una propuesta que pretende hacer efectivos los derechos humanos de sus participantes, hombres y mujeres, contribuyendo en la construcción de sociedades más equitativas.

De esta manera se concibe el desarrollo forestal no sólo como bosques o árboles, sino como la mutua relación de los recursos naturales, es decir, como partes interdependientes e imprescindibles. El agua, el suelo y la vegetación son igualmente manejados y valorados por las comunidades indígenas de México; por eso la integración es un principio clave que guía este proceso.

En el mismo sentido, lo comunitario es un concepto dinámico y flexible que se refiere a la identificación de objetivos y acciones comunes que aglutinan, convocan y movilizan el sentimiento, la vocación, el esfuerzo, el pensamiento y la acción colectivos (Jordan *et al*., 1999 y Paulson, 1998).

El DFC en el Ecuador se ejecuta desde el año 1993 en el marco de un convenio entre la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) y el Ministerio del Ambiente del Ecuador (MA) con el financiamiento del gobierno de los Países

Bajos y aportes de las comunidades e instituciones locales. Su fin es contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los campesinos y campesinas de los Andes del Ecuador, por medio del manejo sostenible de sus recursos naturales.

En los primeros cinco años el proyecto Desarrollo Forestal Campesino (DFC) actuó directamente como ejecutor con las comunidades generando la propuesta Desarrollo Forestal Comunal, cuyo cuerpo es un conjunto de metodologías participativas, tecnologías productivas, enfoques y estrategias. Actualmente se lleva a cabo la segunda fase del proyecto, cuya estrategia central es la institucionalización de la propuesta en instituciones locales para que sean éstas las que ejecuten o faciliten la propuesta DFC en su territorio de acción, como una forma de contribuir a su sostenibilidad. En este caso el proyecto se encuentra actuando como apoyo en el desarrollo de la extensión forestal participativa, la misma que se basa en tres pilares fundamentales: la promoción, la capacitación y la investigación. Estos tres elementos dimensionan el buen o mal desempeño del proceso de extensión con las comunidades.

La promoción es el conjunto de acciones que permiten compartir los alcances de la propuesta del Desarrollo Forestal Comunal, en lo técnico y metodológico. Se trata de dar a conocer los logros ambientales, sociales y económicos que se pueden conseguir mediante este proceso. Al principio las comunidades se motivan e interesan por la propuesta. La promoción es continua y dinámica. No solamente se la realiza cuando inicia el proceso en una comunidad, sino también durante el acompañamiento y ejecución de las actividades; se está constantemente promocionando para mantener, asimismo, un buen grado de motivación de familias y agentes de extensión.

La capacitación es un proceso que, como la promoción, es permanente y dinámica, y se ajusta a los diferentes cambios; se desarrolla desde el inicio de las actividades en la comunidad, y contempla las diferentes tecnologías productivas agroecológicas y metodologías participativas para fortalecer la gestión comunal. Las mingas comunales, talleres y giras de observación para intercambio de experiencias se han considerado los espacios propicios para la capacitación.

Lo más interesante de los procesos de capacitación en la extensión participativa, es la ayuda para abandonar los viejos esquemas de transferencia de tecnología, en la que consideraban a los campesinos como simples usuarios o beneficiarios. La capacitación se ha convertido en un eje con el que giran dinámicamente los procesos de gestión y cogestión de las comunidades rurales.

La investigación participativa se traduce en los experimentos que los mismos campesinos realizan con las tecnologías, es decir, las adaptan de acuerdo a sus condiciones ambientales, sociales y económicas de su territorio, incorporando sus saberes y prácticas tradicionales. Asimismo, las experiencias desarrolladas por las familias han servido para socializar con sus comunidades e intercambiar experiencias de campesino a campesino.

La agroforestería se concibe como las diversas técnicas de uso de la tierra en la que se combinan cultivos con árboles, pastos y animales, en forma secuencial o simultánea, en el tiempo y en el espacio, en permanente interacción con las condiciones sociales, económicas y ecológicas del lugar.

El predominio de los minifundios en las comunidades indígenas limita el establecimiento de prácticas agroforestales. El campesino aduce que el árbol provoca sombra dañina sobre los cultivos, y también se generan conflictos entre vecinos al momento de acordar o establecer los linderos.

Estos y otros aspectos, como el lento crecimiento de las especies forestales, la falta de costumbre y tradición de las familias para reforestar, no han contribuido favorablemente al desarrollo forestal en México.

Padilla (1995) manifiesta que las experiencias de prácticas tradicionales mejoradas que están en capacidad de replicarse en forma inmediata son las cercas vivas con especies forrajeras, donde los árboles funcionan como soporte para el alambre y proporcionan ramas y hojas, producto del manejo (podas); además las cercas pueden servir como linderos, cortinas rompevientos y, en algunos casos, protegen los cultivos de las heladas y vientos. Propone también que las plantaciones en los Andes tienen que orientarse hacia

las silvopasturas para generar beneficios inmediatos al campesino, de manera que pueda obtener pasto y forraje complementario.

En sí las prácticas agroforestales contribuyen a reducir la tasa de deforestación, a conservar la biodiversidad, a mantener la integridad de las cuencas y la estabilidad del clima; ofrecen, también, oportunidades significativas para una seguridad nutricional creando, además, ingresos extras para las familias rurales y, por lo tanto, reducen la pobreza (Krishnamurthy y Ávila, 1999).

Para las regiones indígenas se han llegado a establecer los sistemas agroforestales, los silvopastoriles y los agrosilvopastoriles con sus diversas prácticas y técnicas de plantación. Las prácticas con mayor acogida corresponden a: linderos, cercas vivas, cortinas rompevientos y contra las heladas, manejo de plantaciones de pino con objetivos silvopastoriles, bosquetes, huertos familiares, y prácticas de conservación de suelos.

El otro eje en el desarrollo forestal es La Gestión Comunal que trata de reforzar las capacidades locales, lo cual resulta imperativo no sólo desde la perspectiva sociopolítica, sino a una necesidad pragmática. Según Lammerink y Prinsen (1995), es una estrategia operativa sobre la base de dos importantes suposiciones. En primer lugar, el hecho de que los agricultores conocen su propio medio, por lo tanto representan una fuente importante de conocimientos pertinentes y comprobados a nivel local. En segundo lugar, debido a la magnitud de los problemas ambientales que hoy enfrentamos, una estrategia exitosa requiere que los propios campesinos (no sólo los formuladores de políticas y funcionarios gubernamentales) sean reconocidos como los responsables de manejar los recursos naturales, puesto que son de ellos y de sus hijos.

Según la propuesta del proyecto DFC, se trata de que la comunidad llegue a su propia gestión forestal en cuatro o cinco años, si se aplica el proceso de extensión con dedicación y pericia. El proceso se inicia con un autodiagnóstico comunitario, cuya información es utilizada para la formulación del primer plan forestal comunal, el cual es muy sencillo de manejar y se ajusta cuantas veces sea necesario, logrando la confianza suficiente para continuar con los

trabajos y señalar el camino hacia la sostenibilidad.

Este plan se efectúa anualmente y constituye el acuerdo de cogestión o compromiso básico de trabajo entre la comunidad y el organismo ejecutor de la extensión. Antes de conocer con mayor precisión el manejo de los recursos naturales renovables, la comunidad entera debe pasar por un proceso de capacitación intensiva. Se inicia esta capacitación con la formación de promotores y líderes campesinos quienes, a su vez y con el apoyo del extensionista, inician la capacitación gradual de las familias campesinas participantes.

Toda actividad del plan forestal es evaluada por la comunidad. Con la ayuda del extensionista, la información generada se analiza y se convierte en sugerencias para mejorar la eficiencia de las tecnologías aplicadas. Éstos son los momentos en los que se decide experimentar nuevas tecnologías o innovaciones, buscando siempre mejorar los resultados. A medida que se encuentran respuestas a las preguntas investigadas, se incorpora esta información al programa de capacitación campesina antes mencionado.

El promotor comunal comienza a asumir las funciones del extensionista y empieza a sustituirlo. Por su parte, el extensionista inicia su retiro y vuelve a la comunidad cuando cree que es necesario, cuando el promotor lo requiere para la solución de cuestiones específicas o cuando siente la necesidad de compartir una nueva técnica. En ocasiones estas visitas las realiza en compañía de campesinos de otras comunidades o, incluso, de técnicos de otros proyectos. En este momento las comunidades sentirán que ahora son un modelo, que sus trabajos son ejemplos y motivación para otras que tal vez recién están comenzando. Sólo este proceso de contar con campesinos críticos, deliberantes, capaces de negociar y asumir retos, conducirá a la sostenibilidad del Desarrollo Forestal Comunitario.

Es preciso anotar que esas comunidades líderes son las que luego comienzan a influir en otras y a conducirlas por el camino de la gestión.

El promotor comunal es un integrante de la comunidad elegido por votación entre los miembros de la asamblea; su principal función es la de promover y capacitar en actividades agroforestales a las

familias de su comunidad, por un periodo no menor de dos años. Normalmente son personas jóvenes, hombres y mujeres que cuentan con el respaldo y la confianza de los habitantes, y se muestran muy interesados por el tema. El promotor se capacita en los temas del DFC (metodologías participativas y tecnologías productivas), no es bonificado con sueldo; su trabajo es voluntario y, a cambio, recibe incentivos como: capacitación, giras de observación, ciertos materiales de capacitación y varias distinciones como una credencial de identificación y posibilidades de recibir el título de técnico agroforestal campesino.

Normalmente los promotores agroforestales comunales construyen con su trabajo una profesión que evoluciona gradualmente; típicamente se inicia con un trabajo de voluntariado a raíz de su elección, poco a poco se va involucrando en actividades de producción de plantas en viveros, en plantaciones, etcétera; posteriormente dedica más esfuerzo y tiempo.

El aporte que el promotor brinda a su comunidad depende de varios factores pero, sobre todo, se impulsa por una serie de estímulos que recibe de diferente índole. Uno de los enfoques actuales es aprovechar los *talentos campesinos* formados para socializar el conocimiento de tecnologías y metodologías. Una estrategia para ello es mediante la metodología de campesino a campesino, que es la comunicación entre campesinos, en una relación entre iguales, donde se rompe con la desconfianza de participar, con el miedo de aportar y de entender lo que se expone con su propio lenguaje. El uso de esta metodología en Centroamérica permitió que los campesinos incrementaran su producción en 300%; en la actualidad existen 100 promotores campesinos activos, agrupados en una Coordinadora Nacional, quienes han impartido más de 500 talleres con aproximadamente 2 000 participantes (Holt-Giménez, 1998).

La socialización de experiencias se realiza de manera práctica con la relación hombre-mujer-parcela, es decir, de sus investigaciones y resultados: involucra directamente al sujeto en el proceso de enseñanza. En el proceso de capacitación se hace énfasis en la observación de los factores dependientes e independientes del sujeto, se hacen preguntas sencillas que propician la participación de todos,

se realizan ejercicios de comparación y demostración; además, se retoman enseñanzas que surgen de sus propios ejemplos y experiencias (Zamora y Rivas, 1997).

Como se indicó anteriormente, un mecanismo que contribuye al logro de una adecuada gestión comunal es la aplicación de metodologías participativas, y como la tendencia es utilizarlas con mayor frecuencia, coparán el escenario del desarrollo sostenible; sus contribuciones están en el reforzamiento de las capacidades de las comunidades para tomar decisiones en la gestión de su propio desarrollo, crear una cultura democrática y una región con menos desigualdades (Ramón, 1995) además de generar espacios de comunicación entre el pensamiento local y técnico. Todas estas herramientas se fundamentan en la aplicación práctica, lo que ha permitido mejorarlas; su resultado es tener mecanismos de apoyo que facilitan las actividades de autodiagnóstico, planificación, seguimiento y evaluación de sus actividades en el manejo sostenible de sus recursos naturales.

La aplicación de estas metodologías no se restringe a lo productivo, sino que abarca todos los aspectos de la acción comunitaria, es decir, participación activa en la toma de decisiones, sobre todo en los asuntos que afectan la vida comunitaria. El ejercicio de estas metodologías constituye, en su concepción y práctica, una forma de democratizar nuestra sociedad, respetando las culturas y aspiraciones de los pueblos.

La contribución de las metodologías participativas está en los siguientes campos de acción (Jordan *et al.*, 2000):

- La movilización de las poblaciones.
- La estimulación de la reflexión campesina.
- La generación de propuestas de solución más sensibles a las condiciones locales.
- El fortalecimiento de las capacidades locales.
- La valorización de los conocimientos y culturas locales.
- Una mejor capacidad de negociación.

Schlaifer (1995) amplía estos aspectos en el sentido de que las metodologías participativas permitan recabar información pertinente,

la cual es analizada e interpretada durante el mismo proceso, lo que facilita tomar decisiones, y adecuar, tipificar, precisar, personificar las propuestas técnicas y sociales de los proyectos. Son metodologías manejables por los extensionistas y no requieren de herramientas sofisticadas con poca información de calidad o información difícil de interpretar.

A continuación se describen brevemente metodologías e instrumentos del DFC:

El Planeamiento Andino Comunitario es una herramienta metodológica que apoya y orienta los procesos de autodiagnóstico comunitario, evidenciando los deseos, necesidades, interés y aspiraciones de la comunidad.

Fundamentalmente esta herramienta se estructura en dos momentos: a) el autodiagnóstico en el que los integrantes de la comunidad, hombres, mujeres y niños trabajan participativamente analizando sus problemas, utilizando para ello métodos sencillos como el dibujo, y b) el plan forestal comunal que es la etapa de planificación de acciones, luego de haber analizado el autodiagnóstico y construido el objetivo, y las grandes acciones de la comunidad (DFC, 2000a).

Según De La Maza y Carabias (2001), la planificación es una fase clave para el desempeño adecuado de un proyecto. Las siguientes preguntas ayudan a ordenar esta fase: ¿Cuál es el problema? ¿Cómo se puede solucionar? ¿Qué se puede hacer? ¿Cómo se va hacer? ¿Qué se va a hacer? ¿Cómo se va a medir? ¿Cuánto cuesta? ¿Quiénes están involucrados? ¿Qué impacto se espera? ¿Cómo se va a llevar a cabo su seguimiento y evaluación? ¿Cómo va a mantenerse en el largo plazo?

El Plan Forestal Comunal permite ordenar las actividades forestales que ejecutará la comunidad sobre la base de sus necesidades durante un año, resultado del diagnóstico comunitario.

En el plan forestal comunal se explican los resultados que se esperan con cada una de las actividades planificadas durante un año, y el aporte que tendrá tanto la comunidad como la institución o proyecto que esté apoyando. Las familias en sus comunidades se

reúnen cada cierto tiempo, mensual o trimestralmente, para analizar los resultados conseguidos, proponer algunos cambios y ajustar otros.

El Calendario Forestal es una herramienta que pretende organizar la aplicación de las actividades forestales en el lapso de un año, considerando el calendario agrícola, lunar, migratorio y festivo de las comunidades, y responde a una pregunta fundamental: ¿Cuándo hacer qué? (DFC, 2000b).

Sirve para organizar, durante un año, el conjunto de actividades forestales que comprenden: la recolección de semillas y material vegetativo, la producción de plantas, las plantaciones, el manejo, el aprovechamiento, la transformación y la comercialización de productos.

El Seguimiento y Evaluación de Actividades es una herramienta que orienta los procesos de planificación, seguimiento y evaluación del desarrollo forestal comunitario (DFC, 2000c); permite garantizar un análisis continuo y periódico de los resultados y actividades que se están ejecutando, con el fin de asegurar el cumplimiento de las metas o, a su vez, evaluar el proceso para determinar problemas y solucionarlos.

La metodología consiste en que las familias elaboren sus propios diagnósticos, planifiquen, ejecuten, realicen seguimiento y evalúen sus actividades; y, además, permitan que durante el proceso se desarrollen las potencialidades de gestión, innatas en todas las organizaciones sociales (DFC, 2000c).

El Plan de Acompañamiento es la herramienta que orienta los procesos de extensión forestal en las comunidades andinas, con el fin de fortalecer las capacidades campesinas y logren un manejo sustentable de sus recursos naturales (DFC, 2000d). Esta herramienta ofrece orientación a los extensionistas y promotores para determinar hasta cuándo acompañar a una comunidad, mantiene un conjunto de criterios para que el extensionista inicie el retiro, e indicadores que definen el retiro de la comunidad; para esto existen dos periodos: el intensivo de promoción y capacitación y el de retiro gradual.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

De acuerdo con lo anterior, los elementos básicos de la comunalización son: el manejo de tecnologías productivas innovadoras y el desarrollo de una capacidad de gestión por las comunidades. Galloway (2000) analiza el desarrollo forestal desde la perspectiva de la ciencia de la complejidad, tomando en cuenta 10 principios:

1. El desarrollo en cualquier campo exige un proceso de adopción que logra *autorreplicarse*. En el contexto del desarrollo forestal significaría que con el paso del tiempo, se incrementaría el número de comunidades y organizaciones capacitadas, aplicando principios de manejo sostenible. Esta autorreplicación significa que los actores locales participan en el desarrollo de conocimientos y tecnologías, y se convierten en los principales protagonistas en su adopción, adaptación y diseminación.
2. La autorreplicación de un proceso de adopción involucra beneficios crecientes. Significa contar con un número creciente de participantes y beneficiarios en el proceso, por ejemplo talentos humanos como familias campesinas, promotores comunales, técnicos, servicios de extensión, investigadores, etcétera. El reto, entonces, es cómo llegar a contar con una participación creciente en el sector que responda a una demanda asimismo creciente por nuevos servicios y capacidades.
3. El desarrollo en cualquier campo requiere la implementación de estrategias que recompensen un comportamiento positivo de los actores involucrados en el proceso. Un comportamiento positivo es aquel que aporta el manejo sustentable de los bosques que se supone una meta de la sociedad. Algunos ejemplos podrían ser: la elaboración e implementación de planes de manejo participativos, la utilización de técnicas de aprovechamiento de bajo impacto, el control local de la tala ilegal y de la expansión de la frontera agrícola. Todas estas acciones demuestran un compromiso con el manejo y conservación de los recursos naturales. El comportamiento positivo contribuye a la creación de un entorno que favorece el surgimiento de una nueva cultura productiva; para crear un entorno favorable para el desarrollo forestal. El estado debería

tener como política incrementar la competitividad del manejo forestal sustentable con legitimidad social.

4. Cuando el uso de una tecnología alcanza cierto umbral, los productores difícilmente volverán a utilizar la tecnología que utilizaba antes. Además que los productores conquistan umbrales tecnológicos, también alcanzan umbrales conceptuales. Esto sucede en las comunidades que han participado en procesos de desarrollo forestal, porque adquieren una mayor sensibilidad con respecto a la importancia del manejo de recursos naturales.
5. El desarrollo en cualquier campo implica una construcción de abajo hacia arriba. El manejo forestal sustentable si existe, germina en los bosques y no en las decisiones políticas. En este sentido, la conservación y manejo de los bosques naturales si existe, es producto del esfuerzo de actores y poblaciones locales. Si se acepta esta premisa, el respaldo político debería tener como meta: darle viabilidad el manejo forestal sustentable en el campo.
6. El desarrollo en cualquier campo implica que los grupos de base tomen decisiones apropiadas. Normalmente la toma de decisiones ocurre en un contexto que, a menudo, es poco claro pues generalmente hay grandes deficiencias en la información disponible. Por lo tanto las familias campesinas indígenas y grupos de productores deben tomar decisiones apropiadas que impliquen participar directamente en el surgimiento de un proceso de manejo sustentable de recursos naturales.
7. En el desarrollo de cualquier campo, lo importante es el proceso no el logro de un *resultado final*. La problemática que los esfuerzos afrontan al promocionar el desarrollo forestal es muy compleja. En proyectos de corto y mediano plazo no se puede esperar resolverla, y tampoco en proyectos de más largo plazo. Por consiguiente, en vez de fijarse en un *resultado final* se debería poner más atención en el comportamiento actual de los actores principales en el proceso y la evolución de éste.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

A continuación se describen algunos indicadores de este comportamiento:

- Número de comunidades con derecho de uso o tenencia de la tierra en áreas boscosas.
- Número de grupos productivos con planes de manejo aprobados.
- Número de comunidades que practican técnicas de aprovechamiento de bajo impacto.
- Número de técnicos de campo que dan seguimiento a los planes de manejo.
- Estado de los programas de divulgación y capacitación (a todo nivel).
- Existencia o no de fondos para financiar pequeñas inversiones de campo.

La situación de los recursos naturales no es estática, es decir, su situación está mejorando o en proceso de empeorar. Si no hay mejoras en estos aspectos y otros en una región, significaría que no se está consolidando un desarrollo forestal sustentable.

8. El desarrollo en cualquier campo depende de la conexión e interacción entre los diferentes elementos y actores en el proceso. En una región existen recursos naturales, comunidades, instituciones, proyectos, etcétera; sin embargo, los contactos, a menudo, son muy esporádicos, dificultando espacios de intercambio y construir experiencias sobre bases más sólidas. En muchos casos no hay transparencia en las relaciones y puede haber corrupción, conflictos de interés y hasta miedo a actuar, o simplemente se subestima el valor de la comunicación y colaboración. Uno de los mecanismos favorables al enfrentar esta situación serían las redes de cooperación horizontal.
9. Los cambios socioculturales ocurren con mayor rapidez que los cambios biológicos. En la actualidad los procesos socioculturales ejercen una influencia mayor sobre los bosques que los trastornos ambientales. Por tanto, una proporción grande de los esfuerzos para lograr el desarrollo forestal sustentable

(que abarca acciones de conservación) necesariamente debe orientarse hacia el ser humano y su búsqueda de una vida mejor.

10. El desarrollo implica alcanzar *umbrales interactivos* entre diferentes actores, una expansión de actividades deseables y un aumento en la complejidad del sistema. La interacción de actores, con el tiempo, debería alcanzar umbrales que permitan consolidar procesos positivos y avanzar hacia la situación deseada. Los grupos productivos con interés deberían tener acceso al apoyo, para reforzar sus organizaciones, asimismo deberían disponer de información actualizada sobre mercados y precios para apreciar sus productos. De Souza (*et al*., 2001), en el proyecto Nuevo Paradigma del Servicio Internacional para la Investigación Agrícola Nacional, ha trabajado varios años para establecer los parámetros de sostenibilidad institucional. Mantiene la hipótesis que "No habrá desarrollo sostenible si no existen instituciones sostenibles"; para alcanzar la sostenibilidad institucional, él plantea que se debería contar con un proyecto estratégico, tener capacidad y credibilidad. Manifiesta que la cuestión de la sostenibilidad debe ser ética, política y cognitiva, antes de ser técnica, gerencial y financiera. Se necesita de un nuevo sistema de ideas, que moldee nuevas técnicas y una nueva institucionalidad. El concepto de desarrollo sostenible no se ha comprendido ampliamente, ni practicado en sus múltiples dimensiones. Por un lado, muchos actores poderosos no tienen interés en el desarrollo sostenible, porque pondría límites a su lógica de acumulación y, una mayoría de actores continúa dependiente de la lógica mecanicista, aun cuando intentan pensar y practicar en el desarrollo sostenible. Tanto estas reflexiones como las siguientes 10 premisas planteadas por el autor para la construcción de la sostenibilidad son un referente para el análisis de la comunalización:

Premisa 1. El desarrollo prevalece sobre el desarrollo en un país, municipio o comunidad.

Premisa 2. El pensamiento blando prevalece sobre el pensamiento duro.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Premisa 3. La realidad es una construcción social, dependiente de nuestra percepción, decisiones y acciones.

Premisa 4. La naturaleza no es *natural*, nosotros somos parte de la realidad que percibimos y construimos.

Premisa 5. La solidaridad construye, el egoísmo individual destruye.

Premisa 6. El aprendizaje crítico y creativo prevalece sobre el aprendizaje imitativo.

Premisa 7. La democracia participativa es más relevante que la democracia representativa.

Premisa 8. La autoridad del argumento es más pertinente que el argumento de la autoridad.

Premisa 9. El largo plazo prevalece sobre el corto plazo.

Premisa 10. Los objetivos-fines prevalecen sobre los objetivos-medios.

Estas 10 premisas imprimen dirección a las instituciones para conseguir un cambio institucional, para promover un cambio en el desarrollo forestal, pues "No es realista esperar que los proyectos y programas de desarrollo forestal logren cambios sociales o institucionales con mayor rapidez de los que se producen en la sociedad en general; para tener éxito han de ser compatibles con el marco general en el cual se inscriben" (Arnold, 1991).

El desarrollo forestal comunal y su contribución a la sostenibilidad del manejo de los recursos naturales

El Desarrollo Forestal Comunitario es una propuesta que tiene como columna vertebral la agroforestería o forestería social, con sus metodologías, tecnologías y estrategias de trabajo. En este sentido el DFC ha sido una gran contribución para el manejo comunitario de los recursos naturales del Ecuador y de la Sierra en particular. Pero no es que el DFC esté manejando recursos naturales en forma directa, pues su intervención en cuanto al agua y suelo ha sido mínima. Quizás uno de los factores que debilita en este momento

al DFC es que el proyecto se ha abanderado con una propuesta de manejo global de recursos naturales, cuando su fuerte ha sido y es la agroforestería.

Bajo estas consideraciones y de acuerdo a los resultados del estudio, la propuesta DFC, como un mecanismo para alcanzar sostenibilidad, debe estar inmersa en una propuesta más amplia de manejo de recursos naturales. En este sentido es dable que, por la etapa de transición que vive el proyecto DFC, se consideren cuatro espacios claves, para construir un proceso de manejo sostenible de recursos naturales.

El primer espacio es el familiar. Aquí es donde se debe considerar la facilitación para que la familia oriente estratégicamente su sistema productivo a largo plazo, es decir, que planifique desde el comienzo acciones para un periodo mínimo de 10 años, tomando en cuenta el mantenimiento de la productividad permanente del sistema. En este caso, su mayor esfuerzo estará en el manejo y conservación de suelos, sobre todo en la recuperación de su fertilidad, vida biológica e incremento de materia orgánica; protección de fuentes de agua y establecimiento de prácticas agroforestales. Para esto es necesario que la familia genere la capacidad para la innovación de su sistema productivo, es decir, una adecuada gestión de su riqueza natural, de su capital social y económico, ya que los rendimientos por las actividades agrícolas y pecuarias en estos momentos no son muy competitivos frente a las posibilidades de generación de ingresos por la migración.

Un segundo espacio es el comunal. Como en el caso de la familia, es conveniente que cada comunidad tenga su plan estratégico de desarrollo, es decir, cómo proyecta para los próximos 15 o 20 años, tomando en cuenta aspectos claves de conservación de suelos, bosques, páramos y aguas, para permitir la vida de las presentes y futuras generaciones.

La comunidad deberá adquirir una capacidad metodológica, técnica y organizacional que le permita poner en marcha su plan estratégico de desarrollo. Es primordial que la comunidad cuente con una base de principios y valores como transparencia y la equidad, para

recuperar y afianzar una verdadera organización comunitaria capaz de magnificar y potenciar el trabajo de manejo de los recursos naturales.

Como tercer espacio están las instituciones locales, ya sean organizaciones públicas o estatales, instituciones no gubernamentales, organizaciones campesinas e instituciones de desarrollo, cuya actividad radique en facilitar y contribuir con los dos espacios descritos. Son estas instituciones las que deben innovar también sus metodologías y tecnologías de trabajo, para ofertar un mejor vínculo y apoyo a las comunidades y familias. Además este espacio institucional es el que facilita la articulación interinstitucional en espacios geográficos mayores, como los de una microcuenca, ecosistemas o en una biorregión.

El cuarto espacio está dado precisamente, por el manejo de los recursos naturales en unidades de planificación biogeográfica, que mantienen ejes fundamentales como la regulación del agua, una cuenca hidrográfica o la presencia de ecosistemas de enorme importancia como bosques nativos o páramos. La propuesta es, entonces, cómo diseñar estrategias para manejar los recursos naturales con la participación de todos los actores involucrados, desde las familias campesinas e indígenas, comunidades, instituciones, organizaciones campesinas, la población urbana y el Estado. Mediante esta articulación institucional se puede lograr la concertación para permitir fundamentalmente: 1. la planificación del uso y conservación de los recursos naturales en estos espacios, y 2. el establecimiento de un mecanismo de gobernabilidad local para manejar los recursos naturales.

CONCLUSIONES

Una de las propuestas básicas del DFC es formar promotores en cada comunidad; esto ha sido un acierto, a tal punto que en cada comunidad se han formado al menos dos promotores. Sin embargo, su debilidad encontrada es no haber generado una estrategia para el trabajo de campesino a campesino, como por ejemplo la experiencia desarrollada por el Centro Internacional de la Papa

(CIP), con las escuelas de campo (ECA). Esta labor no compete solamente al promotor sino que todas las familias que se capacitan deben comprometerse en una estrategia de compartir y socializar los conocimientos con otras familias, integrarlas a las actividades agroforestales por medio del trabajo personal dirigido y de compromiso. Es decir, cada familia puede apoyar a otra familia, y así sucesivamente. La debilidad del DFC está en no desarrollar y validar esta estrategia, pues se quedó únicamente con las familias de trabajo en parcelas.

FUENTES CONSULTADAS

Altieri, M. A., *Agroecología. Bases científicas para una agricultura sustentable.* Montevideo, Nordan-Comunidad, 1999.

Albo, X. y G. Ramón, *Comunidades andinas desde dentro. Dinámicas organizativas y asistencia técnica*, Quito, Ecuador, Abya-Yala, 1994.

Añazco, M., *Introducción al manejo de los recursos naturales y a la agroforestería*. Módulo I. Red Agroforestal Ecuatoriana-CAMAREN, Quito, Ecuador, Rispergraf, 2000.

Apollin, F., *Análisis y diagnóstico de los sistemas de producción en el medio rural: Guía metodológica*, CAMAREN, CICDA-RURALTER, Quito, Ecuador, Rispergraf, 1999.

Arnold, J. E. M., *Desarrollo forestal comunitario: Un examen de diez años de actividades*, Roma, FAO, 1991.

Barrantes, G., H. Chaves y M. Vinueza, *El bosque en el Ecuador. Una visión transformada para el desarrollo y la conservación*, COMAFORS, Quito, Imprefepp, 2001.

Brenes, C. y J. Seglean, "Como semilla de Manu", en: *Bosques, árboles y comunidades rurales*, (23): 16-17, Quito, Ecuador, 1994.

Carabias, J. y E. Provencio, *Desarrollo sustentable: Una estrategia compartida. Desarrollo sustentable, realidad o retórica*, Quito, Ecuador, Abya Yala, 2000.

Corporación Ecuatoriana para el Desarrollo, *Informe Semestral* núm. 4. septiembre/2001-febrero/2002, Ecuador, Ibarra, 2002.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Comisión Centroamericana de Ambiente y Desarrollo, *Alianza centroamericana para el desarrollo sostenible*, San José, Costa Rica, CCA, 1994.

Comunidad Quisapincha, *El vivero comunal. Experiencias en el manejo sostenible de los recursos naturales en los Andes*: 217-221. Proyecto CARE PROMUSTA, Quito, Ecuador, 1998.

Comunidad Huacona La Merced, *El pasto Milín en conservación de suelos. Experiencias en el manejo sostenible de los recursos naturales en los Andes*: 66-69, Quito, Ecuador, Proyecto CARE PROMUSTA, 1998.

De Souza, J., J. Cheaz y J. Calderón, *La cuestión institucional. De la vulnerabilidad a la sostenibilidad institucional en el contexto del cambio de época,* Proyecto ISNAR "Nuevo Paradigma", San José, Costa Rica, IICA, 2001.

De la Maza, J. y J. Carabias, *Metodología y parámetros para la evaluación de la calidad de proyectos de campo*. Informe de misión. Santiago, Chile, Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación FAO, 2001.

DFC, *El vivero comunal*, Quito, Ecuador, Punto Plano DG, 1995.

——, *Manejo de plantaciones*, Quito, Ecuador, Editora Argudo Hnos., 1998.

——, *Informe final de la primera fase*, Quito, Ecuador, 1998.

——, Zona Azuay. *Acompañamiento al manejo de la microcuenca Joyapa, Recogiendo el proceso. Sistematización de la experiencia*. Azuay, Ecuador, Rispergraf, 1998.

——, *Memoria del taller Pioneros del Cambio*, Quito, Ecuador, 1999.

——, Zona Norte, *Informes semestrales de avance* (I-X), Ibarra-Ecuador. 2000.

——, *El planeamiento andino comunitario. Herramienta de gestión*, Quito, Ecuador, Soboc Grafic, 2000a.

——, *El calendario forestal. Herramienta de gestión*, Quito, Ecuador, Soboc Grafic, 2000b.

——, *Sistema de seguimiento y evaluación. Herramienta de gestión*, Quito, Ecuador, Soboc Grafic, 2000c.

——, *El plan de acompañamiento. Herramienta de gestión*, Quito, Ecuador, Soboc Grafic, 2000d.

——, 2002. *Informe semestral* núm. 6 Segunda Fase. Quito, Ecuador. 52 pp.
Dimanche, P., *Creemos en Potosí. Análisis de los impactos socioeconómicos y técnicos del proyecto Q´omer Jallp´a*, FAO/Holanda/Prefectura. Potosí, Bolivia, Rosalnés Impresores, 2000.
Dixon, J., L. Fallon, R. Carpenter y P. Sherman, *Análisis económico de impactos ambientales*. Primera parte. CATIE, Costa Rica, Turrialba, s/f.
Dourojeanni, A., *La dinámica del desarrollo sustentable y sostenible. Comisión económica para América Latina y el Caribe*, Chile, 1999.
Engel, P., "Facilitando el desarrollo sostenible: ¿Hacia una extensión moderna?", *Boletín de intercambios* (10), Rimisp, 2001.
Ellenberg, H., "Man´s Influence on Tropical Mountain Ecosystems in South America". *Journal of Ecology*, 1979.
FAO, "Sustainable Agricultural Production Implications for International Agricultural Research". *FAO Research and Technology*, Paper núm. 4, 1989.
——, *Estadísticas para mañana*. Dirección de Montes, Italia, 1995a.
——, *Extensión Forestal. Metodología y Estudios de Caso*, Proyecto, 1995b.
——, Holanda DFPA. Quito, Ecuador, Graficsa, s/f.
——, Ecuador, *Noticias: Boletín Nuevos Proyectos*, Representación de FAO en Ecuador, 1999.
——, *La legislación orientada a la formación, control y fortalecimiento de organizaciones urbanas y rurales*, Documento de trabajo (13). MAG – FAO. Quito, Ecuador, 1998.
Fraser, C. y J. Villet, *La comunicación. Clave para el desarrollo humano*. Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, Roma, Italia, FAO, 1995.
Fese, J. *et al.*, *La productividad de cuatro bosques secundarios en la Sierra del Ecuador*. Proyecto ECOPAR, Quito, Ecuador, 1999.
Fuentes, S., "Manejo forestal", en: *Memorias del taller de manejo de plantaciones*. Proyecto DFC, Cayambe, Ecuador, 2002.
Galloway, G., "El desarrollo forestal desde la perspectiva de la ciencia de la complejidad", conferencia presentada en el IV Con-

greso Forestal Centroamericano. Centro Tropical de Investigación y Enseñanza CATIE. Turrialba, Costa Rica, 2000.
Garrett, J.L., "Desafíos para la visión 2020 en América Latina: La alimentación y la agricultura desde 1970. Documento de trabajo (21) Washington D.C. Instituto de investigaciones sobre Políticas Alimentarias, 1997.
Girardi, G., *Entre la globalización y el desarrollo local sostenible*, Quito, Ecuador, Abya Yala, 1999.
Hauwermeiren, S., *Manual de economía ecológica*, Quito, Ecuador, Abya Yala, 1999.
Holt-Giménez, E., *Campesino a campesino. Metodología de difusión de conocimientos.* Curso de educación a distancia: Agroecología y desarrollo rural III: 195-199., Perú, CIED, 1998.
Hofstede, R., *et al.*, *Geografía, ecología y forestación de la Sierra Alta del Ecuador*, Quito, Ecuador, Abya Yala, 1998.
Jordan, J. y M. Quintero, *Facilitadores del cambio. Reflexiones para los equipos de extensión forestal participativa en los Andes*. DFC-FAO. Cuenca, Ecuador, Editorial Monsalve Moreno, 1999.
Jordan, Ch., *et al.*, *Construyendo cambios. Desarrollo forestal comunitario en los Andes. Una propuesta de manejo participativo de los recursos naturales renovables para el nuevo milenio*. DFC-FAO. Quito, Ecuador, Editorial Pixeldot, 1999.
Kay, C., "El desarrollo excluyente y desigual en la América Latina rural". *Revista Nueva Sociedad XXIII* (137). Caracas, Venezuela, 1995.
Krishnamurthy L., y M. Ávila, *Agroforestería* básica. Programa de las Naciones Unidas para el medio ambiente, Santiago, Chile, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 1999.
Kernan, B., R. Yaguache y J. Romero, *Desarrollo rural y captura de carbono, estudio de las potencialidades en el Norte del Ecuador. Informe de estudio*, Quito, Ecuador, 2001.
Lacki, P., *Buscando soluciones para la crisis del Agro. ¿En la ventanilla del banco, o en el pupitre de la escuela?,* Santiago, Chile, FAO, 1995.
——, *Los agricultores necesitan un sistema educativo que los*

ayude a solucionar sus problemas, Roma, Italia, FAO, 2002.
Lammerink, M. y G. Prinsen; "Herramientas participativas para reforzar las iniciativas locales", *Revista Bosques, Árboles y Comunidades Rurales*. (25): 15-19. Edición latinoamericana FTP, Lima, Perú, 1995.
Leff, E., *La insoportable levedad de la globalización. La capitalización de la naturaleza y las estrategias fatales de sustentabilidad. Desarrollo Sustentable: Realidad o Retórica*. Quito, Ecuador, Abya Yala. 2000 (Serie Pluriminor).
Martínez, J. y J. Roca, *Economía ecológica y política ambiental. Programa de las Naciones Unidas para el medio ambiente*, México, Fondo de Cultura Económica, Red de formación ambiental para América Latina y el Caribe, 2000.
Mascarenhas, J., "Diagnóstico rural participativo y métodos de aprendizaje participativo". *Revista Bosques, Árboles y Comunidades Rurales*. (15/16): 10-17. Edición latinoamericana FTP. Lima, Perú. 1992.
Max-Neef, M., A. Elizalde y M. Hopenhayn, *Desarrollo a escala humana, una opción para el futuro*, Santiago, Chile, CEPAUR, Fundación Dag Hammarskjold, 1986.
Ministerio del Ambiente del Ecuador, EcoCiencia, y Unión Mundial para la Naturaleza, *Informe sobre la Biodiversidad del Ecuador*, Quito, Ecuador, 2000.
Medina, G., "Los páramos, Opciones para el futuro". *Ecuador tierra incógnita*. II (9): 32-33. SIMBIOE. Quito, Ecuador, 2000.
Nieto, C., Agroecología. Módulo IV. Maestría en Manejo Comunitario de Recursos Naturales, Ibarra, Ecuador, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2001.
Ocaña, D., Desarrollo forestal campesino en la región andina del Perú. Proyecto FAO-Holanda. D.C. MURAKAMI, Lima, Perú, 1994.
Padilla, S., "Agroforestería andina y producción de alimentos". *Bosques y Desarrollo,* II. (3): 8-9. Lima, Perú, 1995.
Paulson, S., *Desigualdad social y degradación ambiental en América Latina. Programa bosques, árboles y comunidades rurales*, Quito, Ecuador, Abya-Yala, 1998.
Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ibarra. Programa

de Maestría en Manejo Comunitario de Recursos Naturales. Documento base, Ibarra, Ecuador, 2000.

PNUD, *Informe sobre desarrollo humano en el Ecuador*, 1999.

Pourrut, F., *Los climas del Ecuador. Fundamentos explicativos*, CEDIG, Documentos de Investigación, 1983.

Ramón, G., *El regreso de los runas. La potencialidad del proyecto indio en el Ecuador contemporáneo*. COMUNIDEC-Fundación Interamericana, Quito, Ecuador, Nina Comunicaciones, 1993.

——, "El planeamiento andino comunitario". *Revista Bosques, Árboles y Comunidades Rurales*. (23): 9-15. Edición latinoamericana FTP. Lima, Perú, 1994.

——, "Metodologías participativas. El estado de la cuestión en América Latina". *Revista Bosques, Árboles y Comunidades Rurales*. (25): 4-11. Edición latinoamericana FTP. Lima, Perú, 1995.

Rosset, P., Agricultura sustentable y crisis agrícola. Módulo II. Magíster Internacional Gestión en Desarrollo Rural y Agricultura Sustentable. CDS Universidad Católica de Temuco, Chile, 1999.

Rikcharishun, *Periódico Bilingüe de la Confederación de la Nacionalidad Kichwa del Ecuador*. Ecuarunari. Año 28 (1): 1-2. Quito, Ecuador, 2000.

Roger, P., *Pobreza y desarrollo indígena. Algunas Reflexiones,* Washington DC., 1998.

Roseland, M., *Toward Sustainable Communities. Resources for Citizens and their Governments.* Isla Gabriola C. B., Canadá, New Society Publishers, 1998.

Schlaifer, M., "Algunas reflexiones sobre los diagnósticos rurales forestales". *Revista Bosques, Árboles y Comunidades Rurales*. (25): 28-34. Edición latinoamericana FTP. Lima, Perú, 1995.

Sarmiento, F., *Diccionario de ecología. paisajes, conservación y desarrollo sustentable para Latinoamérica*, Quito, Ecuador, Abya Yala, 2001.

Selener, D., J. Chenier y R. Zelaya, *De campesino a campesino. Experiencias prácticas de extensión rural participativa*,

Quito, Ecuador, Instituto Internacional de Reconstrucción Rural. IIRR-MAELA. 1997.

Sierra, R., *et al.*, *Mapa de vegetación del Ecuador continental*. Proyecto INEFAN/GEF-BIRF, Wildlife Conservation Society y EcoCiencia, Quito, Ecuador, Editorial Indugraf, 1999.

Southgate, D. y M. Whitaker, *Desarrollo y medio ambiente. Crisis de políticas en el Ecuador*. Quito, Ecuador, Fundación IDEA, 1994.

Unicef, *La inversión social pública ecuatoriana en el contexto latinoamericano. Ajuste con rostro humano*, Quito, Ecuador, Editorial Voluntad, 2001.

Venegas, R., Indicadores de Sustentabilidad Predial. Módulo III. Magíster Internacional en Desarrollo Rural y Agricultura Sustentable. Centro de Desarrollo Sustentable-Universidad Católica World Commission on Environment and Development. 1987. Our Common Future. Oxford, Oxford University Press, 1999.

Yurjevic, A., Introducción al Desarrollo Sustentable. Módulo I. Magíster Internacional en Desarrollo Rural y Agricultura Sustentable. Centro de Desarrollo Sustentable-Universidad Católica de Temuco, Chile, 1999a.

——, Valoración de Recursos Medioambientales. Economía del Medio Ambiente y de los Recursos Naturales. Módulo I. Magister Internacional Gestión en Desarrollo Rural y Agricultura Sustentable. Centro de Desarrollo Sustentable-Universidad Católica de Temuco, Chile, 1999b.

Yurjevic, A., La agenda de preocupaciones de la economía ecológica. Módulo I. Magister Internacional Gestión en Desarrollo Rural y Agricultura Sustentable. Centro de Desarrollo Sustentable-Universidad Católica de Temuco, Chile, 1999c.

——, Seguridad alimentaria: ¿Una meta social o un objetivo nacional? Módulo II. Magister Internacional en Desarrollo Rural y Agricultura Sustentable. Centro de Desarrollo Sustentable-Universidad Católica de Temuco, Chile, 1999d.

——, Marco conceptual para enfrentar la capitalización campesina en economías globalizadas. Módulo II. Magister Internacional Gestión en Desarrollo Rural y Agricultura Sustentable.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Centro de Desarrollo Sustentable- Universidad Católica de Temuco, Chile, 1999e.

Yaguache, R. y R. Carrión, Establecimiento de Plantaciones, Módulo IV, Eje temático de agroforestería. Red Agroforestal Ecuatoriana-CAMAREN, Quito, Ecuador, Editorial Ekseption, 1999.

——, *Memorias del Taller sobre Ajustes a la Propuesta DFC*. Ibarra, Ecuador, 2000.

Zamora, E. y A. Rivas. "Experiencia de campesino a campesino en la Reserva de BOSAWAS. La gente puede. Procesos de innovación local y construcción de conocimientos en el manejo local de recursos". (En línea). Disponible en http://www.biodiversidadecuador.com Nicolás Cuvi, Rossana Manosalvas y Luis Suárez, 2000. Biodiversidad del Ecuador. Abril de 2002.

Jardín de plantas medicinales de la región de la Montaña de Guerrero

Marisa Silva Aparicio
Clara Isabel Sabás Soto[4]

Introducción

México es considerado un país de alta diversidad biológica –megadiverso–, porque en su territorio crecen casi todos los tipos de vegetación del planeta. Se calcula que posee 10% de la flora del mundo y, de acuerdo con las estimaciones hasta ahora publicadas, se encuentra en el cuarto lugar entre los países o regiones con más de 18 mil especies de plantas vasculares (Magaña y Villaseñor, 2002).

La diversidad vegetal proporciona a los seres humanos bienes y servicios, entre los que destacan la pertinencia de la medicina tradicional. En México alrededor de cuatro mil especies de plantas con flores (aproximadamente 15% de la flora total) tienen atributos medicinales, es decir, más o menos una de cada siete especies posee propiedades curativas (Bermúdez *et al*., 2005). En nuestro país, el uso de plantas medicinales constituye una tradición que se ha mantenido desde la época prehispánica y se estima que sólo se ha estudiado 10% de éstas (Ocegeda *et al*., 2005). Paralelamente a los cambios culturales, económicos y ecológicos, sucedidos de manera drástica durante las últimas décadas en áreas rurales, se ha

[4] Docentes de tiempo completo de la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

producido la pérdida de saberes tradicionales con respecto al uso de los recursos naturales (incluyendo la flora medicinal) (Prado y Gómez, 2003).

Registrar y difundir el conocimiento tradicional sobre las plantas medicinales es una necesidad ya que, de acuerdo con estadísticas de la OMS, las plantas son utilizadas por 80% de la población mundial para satisfacer o complementar sus necesidades de salud; y en México, ocho de cada 10 personas utilizan alguna planta para combatir enfermedades (Aguilar, 2007; Bermúdez *et al*., 2005).

La Montaña de Guerrero es una región de alta marginación, donde es difícil el acceso a los servicios médicos –los que existen son escasos y de baja calidad–, por lo que gran parte de la población utiliza las plantas medicinales como un recursos alternativo para atender sus problemas de salud. Sin embargo, dichos conocimientos se están perdiendo porque no se han sistematizado; esto hace necesario la intervención de instituciones que apoyen en esta tarea. En tal sentido la vinculación de la UIEG con las comunidades ha sido escasa, sin embargo, la intervención de las organizaciones religiosas en la región, preocupadas por el desarrollo de las comunidades, ha logrado el acercamiento de la UIEG con las comunidades. En este sentido el objetivo de nuestro trabajo fue el de establecer un jardín de plantas medicinales que contribuya a la sistematización, preservación y difusión de los saberes tradicionales de la región.

Los jardines botánicos contribuyen a preservar y difundir los conocimientos científicos y tradicionales. Los jardines botánicos, además de ser establecimientos educativos y de investigación, son también sitios de preservación y difusión del conocimiento tradicional. Es decir, es un centro de educación que se ha ampliado a todos los niveles, tanto en la enseñanza formal como en la informal. Los jardines botánicos son puntos de confluencia para la ciencia, historia, el arte y la cultura en general, y desempeñan su función como instituciones ligadas al desarrollo cultural de los pueblos que los poseen (Iglesias *et al*., 2008).

Métodos

Sitio de estudio

El municipio de Malinaltepec se localiza al sureste de la capital del estado de Guerrero y forma parte de la región denominada Montaña; la cabecera municipal se ubica entre las coordenadas 98°40'12" latitud norte y 17°14'38" longitud oeste, a 1510 m snm (INEGI, 2005). El clima dominante en el área es el semicálido-subhúmedo; para este tipo climático la temperatura media anual es de alrededor de 21.9°C, la precipitación que va de los 1 800 hasta 2 400 milímetros cúbicos, la temporada de mayor precipitación es de junio a septiembre. El régimen de lluvias es típicamente en verano. Los suelos predominantes en el área son litosol y cambisol. La vegetación es de bosques de encinos, pinos y mixtos (PNUD, 2008).

Investigación

La elección de las plantas para el jardín se basó en una lista de plantas medicinales elaborada por estudiantes de la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG) en los meses de septiembre a noviembre de 2007, como parte de las prácticas de las materias Seminario sobre la temática relación naturaleza sociedad y Enfoque intercultural. Dicho trabajo consistió en recopilar información de plantas utilizadas en sus hogares como medicina, la enfermedad que cura y la forma de uso. Las plantas para el jardín se recolectaron en distintas comunidades del municipio de Malinaltepec. Cada especie está identificada con una placa que especifica sus características generales.

Establecimiento del jardín

El jardín se estableció en terrenos de la parroquia de Malinaltepec, obedeciendo al interés que las organizaciones religiosas de ese municipio tienen por la preservación de los conocimientos tradicionales.

El diseño y preparación del terreno fue realizado por estudiantes de la UIEG en los meses de septiembre y octubre de 2008.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

El suelo del área donde se estableció el jardín no es el original, ya que en dicho sitio (hace algunos años) se instalaron estaques para la cría de peces y al término de esta actividad el área fue cubierta con un nuevo sustrato, compuesto por grava de diferentes tamaños, por lo que las labores de preparación se dificultaron.

La delimitación del área se realizó en septiembre de 2008 y, posteriormente, se diseñaron los espacios en el terreno para establecer las plantas (de acuerdo a las dimensiones del terreno de 300 m^2 y la pendiente 5%) (figuras. 2a y 2b).

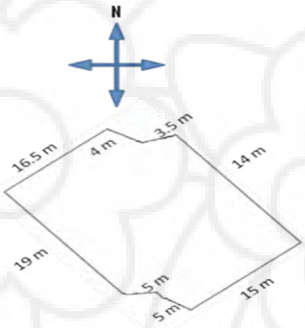


Fig. 2a

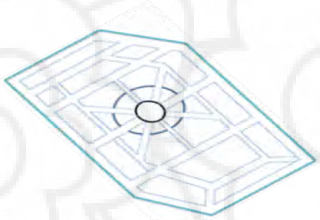


Fig.2b

Figura 2a. Superficie del jardín y figura 2b. Diseño del jardín

En la lista de plantas se incluyeron especies muy conocidas por lo divulgado de su uso, como la manzanilla *Matricaria chemomilla,* por lo que, además de la recolección del material vegetal, se adquirió un lote de 11 especies de plantas medicinales cultivadas más comunes con el fin de acelerar la instalación del jardín.

Cada planta establecida está identificada con un letrero: nombre común, nombre en lengua (si lo tuviera) Me´phaa, Tu´un savi y Nahutlajtolli. Nombre científico, familia botánica a la que pertenece, uso medicinal, parte en que se usa y procedencia.

Resultados y discusión

El establecimiento del jardín de plantas medicinales en terrenos de la parroquia de Malinaltepec ha generado interés de la población de ese municipio por el proyecto, lo que ha facilitado su vinculación y difusión en la comunidad pues se observa el trabajo que puede realizar la Universidad; además este jardín ha sido y será un centro de enseñanza para los estudiantes de la UIEG y otras personas interesadas en el tema.

De un total de 50 plantas reunidas por los estudiantes, hasta el momento el jardín de plantas medicinales alberga 35 especies útiles en la medicina tradicional, pertenecientes a 35 géneros y 19 familias, sobresaliendo la Asteraceae (11 especies). La familia de Asteráceas es uno de los grupos con mayor número de especies y de amplia distribución. Las especies de esta familia poseen ingredientes activos que han sido largamente estudiados, por lo que no es de extrañar que en la región sea una de las familias con mayor número de plantas utilizadas en la medicina tradicional; no obstante, que faltan muchas plantas por recopilar, identificar y establecer, este resultado ilustra la importancia de esta familia.

Del total de especies establecido en el jardín, 14 son arbustos y 21 son hierbas. Esto se debe principalmente a que la mayoría de los pobladores de la Montaña poseen un área para jardín o huerto familiar, donde resguardan especies útiles que generalmente son hierbas y arbustos. Ello también se refleja en que la gran mayoría de las plantas utilizadas son de amplio uso y distribución, como el epazote, estafiate, manzanilla, etcétera (cuadro 1).

De las especies de plantas establecidas en el jardín, 20 (57%) están relacionadas con enfermedades del aparato digestivo, dolor de estómago, disentería, diarrea y parásitos principalmente; el resto de las especies con problemas musculares, de riñón, nutrición, respiratorios, entre otros (figura 5). El resultado es coherente con el contexto de la región, ya que ésta es considerada de alta marginación y pobreza (PNUD, 2008). Los habitantes de dicha área carecen de servicios básicos como agua potable y drenaje, por ello gran parte de las especies de plantas son para atender problemas digestivos.

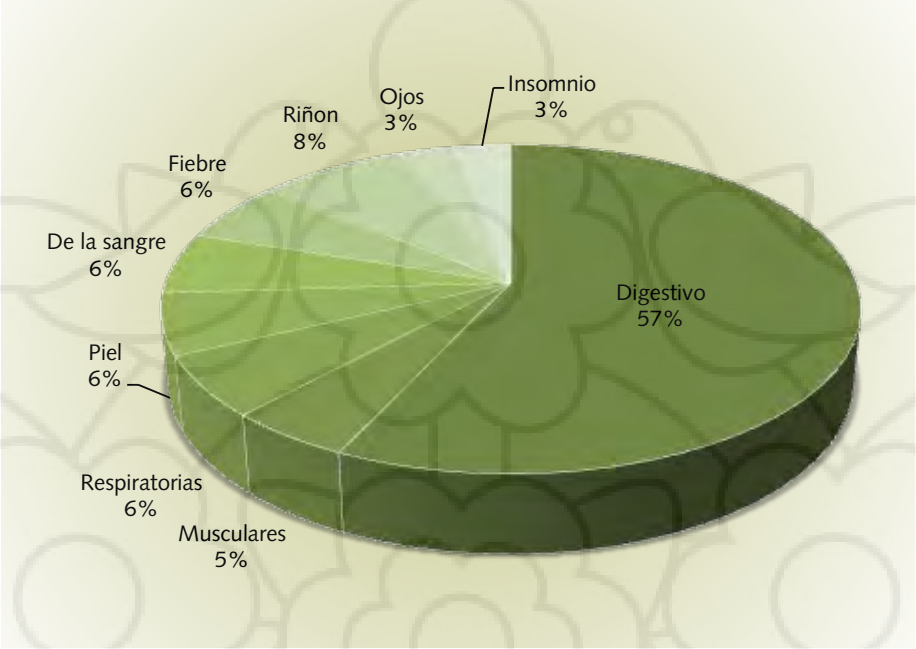


Figura 4. Porcentaje de especies de plantas relacionadas con diferentes problemas de salud.

Conclusión

Tanto las especies silvestres como las cultivadas juegan un papel utilitario de gran importancia entre los pobladores del municipio de Malinaltepec, principalmente aquellas que están dentro de los límites del hogar. Los resultados indican que las plantas cultivadas son las más utilizadas (cuadro1), además destacan las arvenses y ruderales, debido a su abundancia y fácil reconocimiento en el campo.

El jardín de plantas medicinales está es su fase inicial y, aunque falta mucho por hacer, se pretende que sea un espacio que contribuya a la conservación y difusión del conocimiento tradicional de la región de la Montaña. Al ubicarse en el centro de Malinaltepec, centro rector frecuentemente visitado por los pobladores del área, puede motivar a más jóvenes, adultos y especialistas en medicina tradicional de las distintas localidades, a contribuir con sus conocimientos o enriquecer los propios.

El jardín ha sido construido por estudiantes y pobladores de la región convencidos de la importancia de los conocimientos tradicionales como parte fundamental del desarrollo local, por lo que se espera que el jardín crezca en diversidad de especies de plantas medicinales.

La relación con organizaciones religiosas es una opción para la vinculación con las comunidades, ya que éstas poseen credibilidad e influencia en los pobladores de la región de la Montaña, ejemplo de esto es la instalación del jardín botánico de plantas medicinales en el curato de la parroquia de Malinaltepec, que ha generado interés en los pobladores de dicha región.

Es importante mantener relaciones con todas las organizaciones de la región que puedan apoyar el enlace con las comunidades.

Fuentes consultadas

Aguilar, "Ocho de cada diez mexicanos utilizan la medicina tradicional", en: *La Jornada*, 28 de octubre, 2007.

Bermúdez, A., M. Oliveira y D. Velásquez, "Investigación etnobotánica sobre plantas medicinales: una revisión de sus objetivos y enfoque actuales", en *Interciencia* 30: 453-459, 2005.

Iglesias, M. L., "La historia de los jardines botánicos como recurso didáctico: El jardín botánico Canario 'Viera y Clavijo'". Tesis de maestría, Universidad La Palmas de Gran Canaria, Islas Canarias, España, 2008.

INEGI, 2005. Datos por municipios: http://cat.microrregiones.gob.mx/idh/tabla05.aspx?ent=12&mun=041&mic=1204.

Magaña, P. y J. L. Villaseñor, "La flora de México", *Ciencias* 66:24-26, 2002.

Ocegeda, S., E, Moreno y P. Koleff, "Plantas utilizadas en la medicina tradicional y su identificación científica", *Biodiversitas*, 62: 12-16, 2006.

Prado, M. y E. Gómez, "Etnobotánica: Aprovechamiento tradicional de las plantas y patrimonio cultural", *Anales del jardín botánico de Madrid*, 60: 171-181. 2003.

PNUD, *Ordenamiento ecológico de Iliatenco*, México, PNUD, 2008.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Cuadro 1. Plantas medicinales hasta el momento establecidas en el jardín botánico de Malinaltepec.

Familia	Nombre científico	Nombre en lengua (Me´phaa)	Nombre común	Uso	Forma de Vida
Apiaceae	Foeniculum vulgare		Hinojo	Digestivo	H
	Sin determinar	Iná mi´khuu	Hoja amarga	Dolor de estómago	Ar
	Heterotecha inuloides		Árnica	Golpes	Ar
	Matricaria chemomilla		Manzanilla	Dolor de estómago	H
	Tages erecta	Ri´i ngajo	Cempasúchil	Dolor de estómago	H
	Tanacetum parthenium		Santa María	Dolor de estómago	H
	Euphatorium sp	Iná skembaá	Hoja de borracho	Dolor de estómago	Ar
	Artemisa ludovisiana		Estáfiate	Dolor de estómago	H
	Tagetes lucida		Pericón	Dolor de estómago	H
	Gnphalium sp		Gordolobo	Tos	H
	Achillea sp		Anís	Digestivo	H
	Senecio salignus	Iná xtabiña	Azumiate	Dolor de estómago	Ar
Brassicaceae	Narstutium officinale		Berro	Anemia	H
Caprifoliaceae	*Sambucus* aff. *Mexicana*	Zarco	Sauco	Tos	Ar
Chenopodiaceae	Teloxis ambrosioides	Míña tsíga	Epazote	Parásitos	H
Crassulaceae	Sedum praealtum		Siempre viva	Cicatrizante	H

Cuadro 1. Plantas medicinales hasta el momento establecidas en el jardín botánico de Malinaltepec.

Familia	Nombre científico	Nombre en lengua (Me´phaa)	Nombre común	Uso	Forma de Vida
	Euphorbia pulcherima	Ri´i rixta	Noche buena	Granos	Ar
	Acalypha alopecuaroides		Cancerina	Fiebre	H
	Ricinus comunnis		Higuerilla	Fiebre	Ar
	Ocimun basilicum	Miña xtíloo	Albahacar	Diarrea	H
	Mentha piperita		Hierba buena	Dolor de estómago	H
Liliaceae	Aloe vera		Sábila	Cicatrizante	H
Malvaceae	Hibiscus sudorífica	Rií gaa	Jamaica	Diurético	Ar
Myrtaceae	*Psidium* sp	Ixe díín	Guayabillo	Dolor de estómago	Ar
Nyctaginaceae	Bouganvillea espectabillis		Bugambilia	Dolor de estómago	Ar
Poaceae	Cymbopogon citratus	Raxa limó	Zacate limón	Digestivo	H
Poligonaceae	*Polygonum* sp		Lengua de vaca	Riñones	H
	Rhubus sp	Ixe tsuwan	Zarzamora	Purifica la sangre	Ar
	Rosa sp	Rosa mi´xa	Rosa blanca	Ojos	Ar
Rutaceae	Ruta chalepensis		Ruda	Dolor de estómago	H
	Brugmancia arbórea	Labundia	Floripondio	Insomnio	Ar
	Nicotiana tabacum	Ndíí	Tabaco	Dolores musculares	Ar
	Lantana cámara	Iná nduchan	Cinco negritos		H
	Verbena litoralis		Verbena	Dolor de estómago	H
Zingiberaceae	Zengibre officinale	Ajmaa duu xtíloo	Jengibre	Dolor de estómago	H

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Vinculación con las comunidades rurales veracruzanas en torno a la gestión de las cuencas, los bosques y el agua

Gerardo Alatorre Frenk
Helio García Campos
Rosalinda Hidalgo Ledesma[5]

Palabras clave: interculturalidad; manejo de cuencas; gestión territorial; educación superior; diálogos interactorales.

Antecedentes

Desde septiembre de 2005 la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) ofrece una opción de educación superior a jóvenes de cuatro regiones indígenas-campesinas del estado de Veracruz: a) la Huasteca, con población nahua, tének, tepehua y ñuhú (otomí); b) el Totonacapan; c) la Sierra de Zongolica (comunidades nahuas), y d) el Sur del Estado (Región Selvas) de donde atendemos a la población nahua y popoluca de la región de Los Tuxtlas y la Sierra de Santa Marta, y a jóvenes Chinantecos y Zapotecos de la región del Uxpanapa y Playa Vicente. La UVI cuenta hoy con una matrícula cercana a los 600 estudiantes; 60% son indígenas, y la mayoría de los estudiantes (60%) son mujeres. Actualmente se imparte una licenciatura, Gestión Intercultural para el Desarrollo (GID), que incluye cinco *orientaciones*: Sustentabilidad, Derechos, Salud, Comunicación y Lenguas. La formación tiene como eje la investigación

[5] Docentes de la Universidad Veracruzana Intercultural.

que realizan los equipos estudiantiles en colaboración con grupos comunitarios en torno a iniciativas significativas para las poblaciones locales.

Específicamente, lo que en este trabajo queremos dar a conocer es una experiencia de trabajo comunitario, formación y generación de conocimiento, enmarcada en un proyecto sobre la gestión participativa de los bosques, las cuencas y el agua, en las cuatro regiones mencionadas. Este proyecto fue asumido desde 2008 por un equipo mixto de docentes-investigadores de la Universidad Veracruzana Intercultural y del Centro de Investigaciones Tropicales, los dos de la Universidad Veracruzana, así como por diversos equipos estudiantiles y algunos docentes.

La gestión de las cuencas no puede abordarse de manera segmentada. Se requiere que participen activamente distintos actores sociales, desde los productores y pobladores de las comunidades rurales hasta las entidades gubernamentales, pasando por las instituciones académicas y las organizaciones ciudadanas. Cada tipo de actor, desde su particular especificidad cultural, desde sus saberes, haceres y ámbitos de poder, tiene mucho que aportar. Por ello consideramos relevante compartir algunos aprendizajes metodológicos asociados a las estrategias de formación, de investigación, de colaboración comunitaria y de articulación interactoral, emprendidas por los equipos de estudiantes y docentes, comprometidos con iniciativas concretas hacia una gestión más sustentable del agua y los bosques.

El escenario natural, sociocultural y jurídico-legal

Por el territorio veracruzano fluye hacia el mar una cuarta parte de los escurrimientos de nuestro país. Frente a esta abundancia de agua, es particularmente paradójico el hecho de que muchas familias en el medio rural y urbano no cuenten con un abasto suficiente, seguro y de buena calidad.

Son particularmente acuciantes los problemas relacionados con la calidad del agua. Veracruz tiene un tercer lugar nacional en términos poblacionales. En sus sierras y en las partes medias y bajas, se ubica una miríada de poblaciones medianas o pequeñas que siguen el

mismo modelo de urbanización que predomina en las ciudades, es decir, un modelo con una casi total carencia de procedimientos para el buen manejo del abasto de agua y su tratamiento y disposición final. Además existe un déficit importante en materia de manejo de residuos sólidos, lo cual se empalma, de una u otra manera, con el problema de la contaminación, pérdida y deterioro de fuentes de abasto de agua.

En Veracruz, según el Plan Sectorial Forestal de Veracruz 2006-2028, se asienta un número importante de pueblos indígenas, los cuales representan 9% de la población estatal y hablantes de lenguas indígenas a escala nacional. Los territorios que habitan tienen una significativa importancia en términos de la captación de agua. Si nacionalmente, según Boege (2008b), la captación de agua en los territorios de los pueblos indígenas mexicanos constituye 23.3% de la captación anual, este porcentaje se eleva a 57.86 en el caso de la Cuenca del Papaloapan, a 49.30 en la del Coatzacoalcos, a 41.93 en la del Río Tuxpan, a 57.66 en la del Río Tecolutla, y a 34.50% en la del Río Cazones (Boege, 2008b).

La población indígena habita en comunidades donde los índices de marginación social y económica son de los más altos a escala estatal, y en algunos casos, nacional. En Veracruz, "de los 108 municipios serranos, hay 31 que presentan grados de marginación muy altos, 54 con marginación alta, y solamente 10, 11 y 3 municipios tienen grados medios, bajos y muy bajos respectivamente" (Boege, 2008a). Esto hace que Veracruz ocupe actualmente el cuarto lugar nacional entre los estados con mayor marginación, es decir, después de Oaxaca, Chiapas y Guerrero.

El mapa que incluimos a continuación, tomado de Boege (2008b), permite constatar la importancia de los territorios de los pueblos indígenas en las cuencas que vierten en el golfo de México.

En un marco jurídico que reconoce, al menos en el papel, la necesidad de impulsar procesos participativos de planeación del uso del territorio, la presencia institucional no siempre logra estar a la altura del reto que supone la gestión participativa y sustentable de las cuencas y los bosques en regiones muy diversas –y muy frágiles–

cultural y ecológicamente. Abundan las iniciativas desarticuladas y los proyectos inconclusos.

Propósito del proyecto

El proyecto se plantea generar, de manera intercultural, un conocimiento capaz de contribuir a dar sustento cultural, técnico, económico y sociopolítico a un buen manejo de las cuencas, el agua y los bosques con todo lo que ello implica en términos de:

1. Gestación de nuevos imaginarios e identidades.
2. Solución de aspectos técnicos u organizacionales.
3. Construcción o fortalecimiento de una cultura ambiental.
4. Construcción de acuerdos intra e intercomunitarios (e interactorales) en torno a las políticas de conservación y manejo de bosques, cuencas y agua.

Además de promover los procesos de formación de los estudiantes de las cuatro sedes UVI, el proyecto se propone comprometerlos activamente –implicando también a actores comunitarios– en la construcción de una visión que haga un diagnóstico de las prácticas, los significados y los problemas existentes en las regiones de trabajo en torno a la gestión del agua y los bosques. Ello implica poner en diálogo al menos tres tipos de conocimientos: los que las comunidades heredan de sus ancestros, los que generan las comunidades en su praxis, y los que se construyen desde la academia y otras instancias para acercarse de manera sistemática y analítica a *la realidad*, y para incidir en ella.

El proyecto también pretende generar por medio de este tipo de diálogos interculturales:

1. Pistas para el cabal ejercicio del derecho de la gente al agua.
2. Pistas para un mejor manejo de la cubierta forestal, que permita amortiguar los efectos de la falta o del exceso de lluvia.
3. Propuestas de reorganización social-institucional-interactoral, que promuevan una mejor gestión del agua y los bosques (ámbito de la *micropolítica* pública).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

La metodología del proyecto incluyó la realización de cursos, entrevistas, encuestas, reuniones y talleres. También se realiza la revisión de los trabajos que hacen los estudiantes en relación con la gestión de las cuencas y los bosques.

He aquí algunos resultados del trabajo desarrollado en dos de las regiones sede de la UVI: la Huasteca y el sur de Veracruz.

Procesos de articulación interactoral en la Huasteca veracruzana

La vinculación de estudiantes y docentes de la sede Huasteca de la UVI con actores de las comunidades tomó como territorio de referencia la cuenca del Río Vinazco, donde están asentados, desde hace al menos 800 años, los Tepehuas, los Otomíes (variante Ñuhú) y los Nahuas. En medio de presiones demográficas y de la expansión de la citricultura comercial y la ganadería, las formas de apropiación territorial denotan la vigencia de formas tradicionales de conocimiento con respecto al uso del territorio.

La región ha sufrido por la falta y exceso de agua. En la última década no han sido pocos los desastres (que no sabemos qué tan *naturales* sean) ocasionados por las lluvias torrenciales. Ha habido inundaciones y deslaves. Pero al mismo tiempo, en la parte alta de la cuenca, numerosas familias no tienen acceso al servicio de agua. Se han secado manantiales y hay problemas de contaminación de numerosos pozos y manantiales con aguas residuales y agroquímicos. Son muchas las comunidades que se abastecen de agua traída desde localidades lejanas, lo cual encarece el servicio. Los gobiernos municipales han buscado soluciones técnicas o de ingeniería hidráulica, que suelen olvidar el problema de fondo: la deficiente recarga de los acuíferos por la pérdida de la cobertura forestal.

Frente a esta problemática, un equipo de estudiantes de la UVI-Huasteca, asesorado por el profesor Ismael Pérez Lugo, ha impulsado procesos de investigación vinculada desde una perspectiva de cuenca (Cuenca del Vinazco). De sus resultados destacan haber logrado vincular y dar a conocer las necesidades de los distintos

grupos comprometidos en la gestión de la cuenca. Además elaboraron una propuesta técnica para la gestión sustentable de la cuenca, y abrieron espacios de discusión en los que se han visibilizado necesidades y propuestas de los diferentes actores implicados.

Entre las organizaciones con las que este equipo estableció relaciones de colaboración, está la Asociación de Silvicultores de la Sierra de Huayacocotla, la cual ha impulsado espacios de participación en los Consejos de Cuenca Regionales (Tuxpan), promoviendo la participación de actores gubernamentales y no gubernamentales por medio de foros regionales. También ha habido enlace con la Sociedad de Agroproductores Forestales de Zacualpan, organización que ha desplegado iniciativas para la conservación de suelo y agua, y para la reforestación con especies nativas con apoyo de los programas CONAFOR. Hay, asimismo, una relación de colaboración con la Unión de Ejidos Nahuas, Otomís y Tepehuas (UENOT), organización campesina que ha hecho esfuerzos concretos para recuperar manantiales y el control de agua y bosques, además de impulsar un manejo sustentable de los cafetales.

En una de las comunidades de trabajo, Joya Grande, población nahua de 150 habitantes, el equipo de estudiantes de La Huasteca promovió la realización de una *Fiesta de la Devoción o petición de agua* (Chicomexóchitl). El contenido simbólico del ritual, que fue conducido anómalamente por una curandera y que tiene como personaje central a la Sirena*, Apanchanej*, es una comunión entre los participantes y el agua, e incluye una ofrenda, el sacrificio de animales, y la entrega de flores. Este evento permitió avizorar (racional y afectivamente) la intrincada relación entre las esferas material y espiritual de la relación entre los seres humanos y el vital líquido.

Esfuerzos hacia la gestión participativa de las cuencas, los bosques y aguas en el sur de Veracruz

La Sierra de Santa Marta, habitada por indígenas nahuas, popolucas y por mestizos provenientes de diversas regiones del estado, se levanta en medio de la planicie costera veracruzana, captando im-

portantes cantidades de humedad proveniente del golfo de México. De los manantiales y arroyos que brotan en esta sierra, depende el abasto de agua de las zonas urbano-industriales de Coatzacoalcos y Minatitlán.

El paisaje predominante de la región actualmente está marcado por una aguda deforestación. El predominio de la ganadería y la agricultura se manifestó paulatinamente, primero por la colonización orientada desde las instituciones agrarias del estado, después por el auge ganadero que asimismo impulsó como política prioritaria productiva. La región fue destino privilegiado para la repartición de tierras a los demandantes de los estados del centro del país, principalmente. El desmonte ocurrió de manera importante en el periodo 1950-1980.

La creación en 1998 de la Reserva de la Biosfera de Los Tuxtlas dio inicio a una serie de programas y proyectos orientados a la conservación y uso sustentable de la biodiversidad de la región, impulsados por diversas comunidades con asesoría de numerosas entidades académicas, gubernamentales y no gubernamentales. Estas iniciativas se expandieron con la implementación del proyecto "Manejo Integrado de Ecosistemas", auspiciado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Fondo para el Medio Ambiente Mundial (GEF).

A pesar del positivo impacto local de algunos de estos proyectos, subsisten problemáticas socioambientales relacionadas con la gestión de las cuencas, los bosques y el agua. Podemos mencionar las siguientes:

Aprovechamiento no sustentable de los recursos naturales. Devastación de la cubierta boscosa; pérdida de biodiversidad (flora y fauna) por extracción no planeada, e incendios asociados a la práctica de roza-tumba-quema relacionado con la siembra de maíz. Expansión de modelos productivos no adecuados: ganadería extensiva y quema de pastos a costa de los montes, y agricultura con bajos rendimientos con tendencia al monocultivo. Erosión y degradación de los suelos que provoca el empobrecimiento de la tierra en las áreas de cultivo.

Alteración y degradación del balance hidrológico regional. Disminución de la captación de agua por infiltración en las cuencas altas y medias a causa de la deforestación. Azolve de las lagunas costeras. Contaminación de cuerpos de agua por mal uso de agroquímicos o derrame deliberado para pesca masiva. Alteración del ciclo anual de precipitaciones.

Deterioro cultural y de los niveles de vida de la población. Pérdida de la diversidad y adaptabilidad cultural al medio ambiente por la colonización y expansión de la ganadería. Pérdida de la autosuficiencia alimentaria. Deterioro de las condiciones de vida, empobrecimiento y pérdida de la cohesión social.

Es en este contexto donde surgen varias iniciativas de los estudiantes de la Sede Selvas de la UVI (localizada en Huazuntlán, municipio de Mecayapan) para colaborar con actores comunitarios en torno a problemas específicos de gestión del bosque y del agua. Una de estas iniciativas está orientada a resolver los conflictos suscitados en la comunidad nahua de Pajapan en torno al suministro de agua potable. Un equipo de estudiantes originarios de esta comunidad llevó a cabo un proceso de investigación acción participativa (IAP), visibilizando las formas de pensar y sentir de las familias que no cuentan con agua y tratando mediar en la búsqueda intracomunitaria de acuerdos para solucionar el problema a corto, mediano y largo plazo.

Se analizó la falta de acceso al agua de las familias ubicadas en la parte alta del poblado, considerando aspectos técnicos, organizativos y de cosmovisión local. De acuerdo con el saber local, el agua tiene *dueños*: los *chaneques.* El agua debe ser cuidada y no desperdiciada, pues los chaneques se enojan si no se le da el uso correcto. La escasez es percibida como un castigo de entes sobrenaturales, denotando así un saber ancestral asociado a la importancia de las relaciones de respeto y reciprocidad entre los seres humanos y la Madre Naturaleza.

Con base en un trabajo de encuestas, entrevistas y talleres comunitarios, se generaron diversas propuestas técnicas y organizativas para resolver los conflictos existentes y avanzar con paso firme hacia una gestión verdaderamente sustentable de la subcuenca.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Otros trabajos estudiantiles de investigación y colaboración con actores comunitarios se han llevado a cabo en Tatahuicapan (lucha relacionada con la represa del arroyo Yuribia, que abastece a la ciudad de Coatzacoalcos); en la Laguna del Ostión; en el Ejido Huazuntlán (municipio de Mecayapan) y en Saturnino Cedillo, comunidad del Uxpanapa, de la que son originarios dos estudiantes. En esta última el trabajo estuvo encaminado a la reforestación de un área comunal dañada por un incendio.

Conclusiones

El proyecto ha facilitado el acceso de los estudiantes de ambos sexos a una serie de informaciones y experiencias con respecto a la gestión de los bosques, las cuencas y el agua (complementando y reforzando los contenidos del currículo de la Orientación en Sustentabilidad de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, que imparte la UVI en estas regiones). Paralelamente, ha propiciado actitudes de solidaridad con las iniciativas comunitarias y de revaloración de saberes autóctonos sobre el territorio. Los estudiantes –y sus docentes– están enriqueciendo su aprendizaje metodológico al realizar indagaciones o investigaciones sobre los problemas y procesos locales relacionados con la gestión de las microcuencas, los bosques y el agua.

El aprendizaje trasciende el ámbito escolar en la medida en que se comprometen otros actores de las comunidades, en la búsqueda de opciones para un mejor manejo de los bosques y el agua; se busca, en última instancia, propiciar el surgimiento o resurgimiento de identidades colectivas.

Entre los retos que enfrenta la UVI (y la Universidad Veracruzana) como mediadoras e impulsoras del diálogo entre distintas culturas étnicas y organizacionales está la definición de programas regionales de investigación e incidencia; también es menester resaltar la necesidad de avanzar hacia una mayor continuidad entre los trabajos realizados por estudiantes de distintas generaciones y distintas orientaciones, para lograr una cabal articulación inter y transdisciplinaria. Y subsiste el reto de fomentar el fortalecimiento de las capacidades teórico-

metodológicas de la planta docente, con un enfoque intercultural.

Fuentes consultadas

Boege, E., H. García y P. Gerez (coords.), *Alternativas al manejo de laderas, Veracruz*, México, Cecadesu-Semarnat y Fundación Friedrich Ebert, 1995.

——, "La captación del agua en los territorios actuales de los pueblos indígenas de México", en: Paré, Luisa, Dawn Robinson y Marco Antonio González (coords.), *Gestión de cuencas y servicios ambientales. Perspectivas comunitarias y ciudadanas*, México, Semarnat-INE-Itaca-Raises-Sendas, A.C.-WWF, 2008a.

——, *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México,* México, INAH-CDI, 2008b.

Gobierno del Estado de Veracruz, *Programa Veracruzano de Ordenamiento Territorial*, México, Gobierno del Estado de Veracruz, 2005.

Sedarpa-Conafor, *Plan Sectorial Forestal Estatal de Veracruz. Actualización 2006-2028*, México, Sedarpa-Conafor, 2006.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Las unidades de vinculación docente. Estrategia pedagógica para la articulación con población tsotsil de Zinacantán

Gloria Guadalupe Andrade Reyes
Julia Clemente Corzo
María Teresita Pérez Cruz[6]

En esta época de alta complejidad, inestable, de incertidumbre, sujeta a cambios impredecibles y de consecuencias insospechadas en el plano económico, político, cultural, y en las relaciones sociales, las universidades se encuentran en una situación inédita ante la cual, por medio de la crítica y la creatividad, pueden convertirse en una institución clave para el logro de muchas metas en apariencia imposibles.

Ante estos retos la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), pensando en el paradigma del pensamiento complejo y en la perspectiva de la sustentabilidad, se asume como una universidad para el desarrollo, centrada en lo local e inspirada en lo universal. De esta manera se exige a sí misma generar, por medio de su práctica educativa, modelos de transformación social, brindando una educación "fundamentada en valores individuales y sociales. Enseñanza y ejercicio de los valores y cumplir con su tarea como ámbito para el fortalecimiento de la ética y de la cultura, para la formación humanística de los profesionales" (Proyecto Académico, 2006-2010: 25).

El quehacer universitario, al centrarse en lo local, propicia el diálogo entre saberes, el saber socialmente validado como científico y los

[6] Docentes de la Universidad Autónoma de Chiapas.

saberes sin pretensión de cientificidad, generados en los mundos de vida de los diversos grupos culturales que trasciende a lo universal. Por esto, la UNACH reasume su carácter de universidad pública en este estado fronterizo, multicultural, plurilingüe y de rica biodiversidad, al mismo tiempo de grandes rezagos sociales. De esta manera reafirma el compromiso de afianzar los procesos de vinculación con los problemas del entorno, instituyendo para ello, entre otros, las Unidades de Vinculación Docente (UVD), definidas como "el puente que permite el tránsito y la retroalimentación entre las necesidades del entorno social y las propuestas de solución que se generan en el aula, desde el currículo, desde la práctica docente hasta el espacio en que se detecta la problemática" (Proyecto Académico, 2006:39).

Estas herramientas constituyen una estrategia didáctica de gran significación formativa, pues integran la docencia, la investigación y la vinculación con los problemas del entorno inmediato y favorecen la formación integral de los universitarios.

Esta ponencia tiene el propósito de compartir los procesos y resultados del desarrollo de dos unidades de vinculación docente realizados en Zinacantán, por estudiantes y docentes de la Facultad de Humanidades, Campus VI de la UNACH, durante 2008: 1. "Desarrollo de la lectoescritura y el hábito lector en niños tsotsiles de 3 a 5 años en la comunidad de Zinacantán", y 2. "Recuperación de la tradición oral y saberes populares de Zinacantán", cuyos propósitos se orientan al fomento de la lengua materna y a la recuperación de relatos y saberes populares, respectivamente.

El marco académico de la primera fue la investigación-acción participativa con fundamentos de la teoría de Vygostk, y se articula con el Seminario Universidad y Desarrollo, que tiene como propósito la atención y superación de los problemas que afectan la calidad de vida de los grupos humanos de Chiapas, particularmente de la población indígena cuya educación escolarizada no ha partido de las características culturales y sociolingüísticas propias, lo que ha derivado en los altos índices de analfabetismo, 51.19% en el municipio de Zinacantán (Plan de Desarrollo Chiapas Solidario, 2006-2012). Los niños que asisten a la escuela están condenados

al fracaso escolar, al principiar su educación con un golpe cultural pues se les enseña a leer y escribir no en su lengua materna, sino en castellano; de ahí la intención de esta UVD cuyo objetivo general fue "Diseñar y aplicar un programa educativo gradual para la enseñanza de la lectoescritura en niños de tres a siete años de edad, recuperando relatos de la tradición oral de sus padres, abuelos y otros, para emprender la construcción y diseño de pequeños textos en forma bilingüe" (Pérez, M. T., 2008:5).

La UVD se realizó en el jardín de niños "Justo Sierra Méndez", situado en la cabecera municipal de Zinacantán, con la participación de 34 niños de los tres grupos de preescolar, niños y niñas de entre 3 y 7 años. En principio, establecimos comunicación con la directora quien nos presentó con las maestras para exponerles el proyecto y tomar acuerdos acerca del trabajo docente a desarrollar. Así, a cada estudiante-tesista se le asignó un grupo para trabajar con él una vez a la semana. En estas jornadas también se contaba con la asesoría de una docente.

Al comenzar a relacionarnos con los niños, nos llamó la atención que se comunicaran en español, su lenguaje era comprensible para nosotras que esperábamos escuchar palabras en tsotsil, su idioma materno. Al preguntarles a los pequeños por qué solamente hablaban en castellano nos respondieron que en la escuela y en su casa, las maestras, su papá y su mamá les hablaban *así*.

Como nuestro interés era fomentar la lengua materna en un contexto de educación intercultural bilingüe, entonces ¿de qué manera hacerlo en un contexto de enseñanza en castellano? Sabíamos la complejidad del problema, pues nosotras tampoco somos hablantes de lenguas originarias, por ello contábamos con la colaboración de una profesora de educación primaria que habla tsotsil, quien generosamente nos apoyó con un taller sobre palabras básicas de uso cotidiano y familiar, y con asesorías una vez por semana durante todo el proceso.

En este escenario, comenzamos el proceso de enseñanza de la escritura en tsotsil y recurrimos al dibujo como estrategia didáctica, pues cuando los niños comienzan a dibujar:

No se esfuerzan por representar bien las cosas, sino por designarlas o denominarlas, desean plasmar solamente los rasgos más superficiales. Incluso podemos pensar que son capaces de realizar mejor el dibujo puesto que les importan ante todo decir algo; los primeros dibujos serían algo así como reminiscencias de los conceptos verbales; ello lleva a Vygotski a defender que los dibujos de los niños son el primer estadio en el desarrollo del lenguaje escrito (Clemente, M., 2008:98).

Iniciamos el proceso pidiéndoles que dibujaran frutas y los miembros de su familia, dibujos que hacían los niños regocijados al ver en el papel sus trazos, cuyas formas tenían sentido para ellos, toda vez que a cada integrante de la familia le escribían su nombre en español y en tsotsil: papá-*tot*, mamá-*me*, hermano-*bankil*; o a cada fruta: manzana-*yox,* mango-*manko,* también señalaban los colores: amarillo-*k'on*, verde-*yox*.

El proceso nos permitió valorar el poder formativo del dibujo y, fundamentalmente, que se ligara con aspectos de la vida cotidiana; con ello confirmamos nuestra convicción de que toda propuesta formativa debe partir de la propia cultura. Los niños y las niñas compartieron con sus familias las palabras aprendidas; los padres y las madres se interesaron y se acercaron a nosotras para expresarnos su gusto al ver escritas algunas palabras con gran significado para ellos y ellas. Las maestras del jardín también reconocieron la importancia de la lengua materna en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los trabajos hechos por los niños y niñas representan su creatividad y su percepción de la vida diaria, en el contexto de una cultura tsotsil. Con estos dibujos se hicieron carteles que se difundieron en la comunidad y se han constituido en recursos pedagógicos para el jardín de niños y niñas.

Esta UVD se articuló con los contenidos curriculares del Seminario de Educación Formal, del Taller de Creatividad para la acción educativa y del Taller de elaboración de Tesis que forman parte del currículo de la licenciatura en Pedagogía y posibilitó aprendizajes altamente significativos que superaron los objetivos previstos en el programa

de dichas asignaturas y favorecieron la formación pedagógica de las estudiantes.

Además se logró elaborar una tesis, su defensa y la titulación de tres estudiantes.

La segunda UVD "Recuperación de la tradición oral y saberes populares de Zinacantán, Chiapas" se fundamenta en el enfoque de la historia oral con sustento de la sociolingüística y se articula con el Seminario Sociedad y Cultura (Proyecto Académico 2006-2010), cuyo propósito es fortalecer la identidad cultural de las sociedades regionales, especialmente de los pueblos indígenas de Chiapas.

El propósito de esta UVD fue: "Recuperar los relatos de la tradición oral de padres, abuelos y miembros de la comunidad de Zinacantán para emprender la construcción y diseño de pequeños textos bilingües, difundir el conocimiento del legado histórico del estado de Chiapas que ha sido guardado en la tradición oral del municipio de Zinacantán" (Pérez, M. E., 2008).

La oralidad ha sido el medio de transmisión de saberes, prácticas culturales que constituyen tradiciones de los pueblos indígenas; es, más que una forma de comunicación, un motivo de supervivencia, un pasado que le da vida al presente. Por medio de la expresión oral, las voces de la memoria brotan para dar a conocer un acontecimiento real o sobrenatural, que para ellos forma parte de su realidad social. Por ello, se encuentra más arraigada en las comunidades ágrafas y, principalmente, en la memoria de los viejos, y es la fuente de la sabiduría popular de los pueblos. Al recordar, la gente de edad vuelve a vivir y mediante ello resguarda las raíces culturales de la comunidad a la que pertenecen; los recuerdos de las vivencias están dotados de sentido porque se identifican con una sociedad y una cultura.

Sin embargo, para que estos pensamientos forjadores de historias no desaparezcan, es fundamental heredarlos a las siguientes generaciones a fin de conservar, modificar y enriquecer ancestrales tradiciones. La repetición constante de los relatos hace que los sujetos los retengan en su memoria, por lo que los ancianos son respetados en la sociedad a la que pertenecen, son los más viejos, los más

sabios que siembran en la mente y en los corazones de los niños y jóvenes el espíritu de sus ancestros.

Los estudiantes, por medio del enfoque metodológico de la historia oral, recuperaron relatos tsotsiles en lengua materna, expresiones culturales de la memoria colectiva, que se transcribieron y tradujeron al castellano, se organizaron por géneros literarios, cuentos, mitos, leyendas y testimonios, a fin de transformarlos en materiales didácticos para escuelas y centros culturales de este municipio a efecto de que jóvenes y niños puedan fomentar la lectura y la escritura en lengua materna y en español. Tarea ardua en la que se recuperaron veinte relatos, la mayoría de una comunidad llamada Tierra blanca, a cuatro horas a pie de la cabecera municipal. Relatos que se encuentran en proceso de edición como material didáctico.

En este proceso, los estudiantes de ambos sexos participantes, desarrollaron habilidades prácticas para la entrevista, herramienta que propició una comunicación horizontal con los otros, fomentando de esta manera, el desarrollo de su conciencia histórica y social y el respeto a las diferencias.

Esta UVD se articula con los contenidos curriculares de los seminarios: Tradición Oral, Investigación Lingüística, Investigación Literaria y el curso de Didáctica, todas estas asignaturas forman parte del plan de estudios de la licenciatura en Lenguas y Literatura Hispanoamericanas. Con el recurso de la UVD estas materias logran resignificarse y vigorizar la motivación e interés de los estudiantes y maestros. Asimismo, con el trabajo realizado se logró la construcción de tres borradores de tesis profesionales y la titulación de seis jóvenes.

Conclusiones

Las UVD propiciaron el desarrollo de inquietudes ontológicas y epistemológicas en los estudiantes y en los docentes; favorecieron el desarrollo de competencias profesionales; los estudiantes comprendieron el valor del conocimiento para hacer lecturas rigurosas de la realidad y solucionar problemas; desarrollaron capacidades y actitudes para trabajar en equipos y con grupos heterogéneos al

constituirse en *comunidades de práctica* como consecuencia de las relaciones que se dieron con los integrantes del grupo de estudiantes y con los grupos con quienes se trabajó, contribuyendo de esta manera al fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes y su conciencia social.

Los profesores valoraron la importancia de la articulación de procesos artificialmente separados, al experimentar un proceso enriquecedor de vinculación de saberes, en el que la teoría y la práctica se unieron, asimismo la relevancia de la relación universidad y sociedad en la formación de los estudiantes y la integración de las funciones sustantivas de la universidad al participar en una UVD les permitió visualizar el sentido político y ético de su quehacer docente, el desarrollo de su creatividad y compromiso social.

Fuentes consultadas

Aceves L., Jorge E. (coord.), "Introducción: La historia oral contemporánea: una mirada plural", en *Historia Oral. Ensayos y aportes de investigación*, México, CIESAS, 2000.

Barnett, R., *Los límites de la competencia, el conocimiento, la educación superior y la sociedad*, México, Gedisa, 2002.

Clemente L. María, *Enseñar a leer. Bases teóricas y propuestas prácticas*, Madrid, Pirámide, 2008.

Dirección General de Extensión Universitaria, Unidades de vinculación docente. Registro enero-junio 2008, Chiapas, UNACH.

Estrada, Á., Unidades de vinculación docente, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, UNACH, 1995.

Gobierno del estado de Chiapas, Plan de Desarrollo Chiapas Solidario, 2006-2012.

Joutard, P., *Esas voces que nos llegan del pasado*, México, FCE, 1999.

Morin, E., *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 2005.

Ortega y Gasset, J., *El tema de nuestro tiempo*, México, Porrúa, 1998 (Sepan cuantos).

Pérez, M. E. (coord.), UVD: *Recuperación de la tradición oral y Saberes populares en Zinacantán, Chiapas*, Chiapas, UNACH, 2008.

Pérez. M. T. (coord.), UVD: "Desarrollo de la lecto-escritura y el hábito lector en niños Tsotsiles de 3 a 7 años en la comunidades de Zinacantán", Chiapas, UNACH, 2008.

Thompson, P., "La *transmisión cultural* entre generaciones", en: *Revista Historia y grafía*, núm. 3, México, UIA, *1994, p.* 202.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

La radio purhépecha por Internet: contribución a identidad y cohesión social. (Los casos de las radios purépecha)

María de Lourdes Chuela Álvarez[7]

El presente trabajo tiene de base la investigación –en proceso– de la tesis de Maestría en Educación: Campo formación Intercultural Docente de la Universidad Pedagógica Nacional, con la que se pretende demostrar la importancia de las nuevas tecnologías en el proceso intercultural de los migrantes y, en especial, el caso de una radio pública y otra de iniciativa ciudadana, a partir del registro de sus impactos en un grupo de radioescuchas.

El marco general es el proceso de migración de mexicanos y mexicanas a Estados Unidos, algunas veces legal pero casi siempre de forma ilegal, y de manera específica la de indígenas purépecha de la Sierra, Cañada de los Once Pueblos, Lago de Pátzcuaro y Ciénaga, en Michoacán.

En estas regiones no hay familia que no tenga que ver con este proceso. Todos saben de repercusiones económicas, sociales y culturales. Se trata de una tendencia que involucra a los más, tanto en experiencias exitosas –cada vez menos– como en aquellas a que nos remiten, por ejemplo, los más de cinco mil jornaleros agrícolas originarios de la Sierra Purépecha que sobreviven en condiciones *infrahumanas*.

[7] Docente en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Uruapan, Michoacán.

No hay datos oficiales de la cantidad de purépechas que radican en Estados Unidos, sin embargo algunos estudios hablan de 100 mil migrantes, y otros más moderados consideran sólo 20 mil. Esto, en el contexto de los 3 millones de mexicanos que se desplazan anualmente, con los que Michoacán contribuye con 50 mil, según estima la Secretaría del Migrante del gobierno de Michoacán. (González, León, Gladis, 2009).

Obligados primeramente por la necesidad económica, los migrantes indígenas no se despojan del todo de las múltiples expresiones de su cultura, entre las que destaca para nuestro caso, la lengua y la música. Por eso queremos compartir la experiencia al hacer uso de estos ya no tan novedosos medios de comunicación que ahora acompañan el inevitable proceso migratorio que continuará mientras de este lado de la frontera no se generen empleos, a pesar de muros, deportaciones, repatriaciones y, también, a pesar de las desafortunadas defunciones que tampoco disminuyen.

El caso Xiranhua Kuskua Radio

Se trata de dos radios con similar efecto; pero revisaremos el caso de radio Xiranhua Kuskua que transmitió por internet en un primer periodo de 2006 a 2008, y que se prepara para su segunda aparición. Transmite las 24 horas del día, los 365 días del año, acercando a los purépechas emigrados un sentimiento de inmediatez de su mundo físico, incorporándole a las noticias y generando respuestas más rápidas que la de los medios tradicionales. Complementar la comunicación por correo electrónico y *messenger* diseminó el sabor de un entorno no fragmentado ni por espacio ni tiempo. Los mensajes desde el micrófono son provocadores: "un cariñoso saludo a todos los purépecha dispersos por el mundo", (archivo etnográfico) y en seguida se compartía una programación rica en manifestaciones culturales, como la prolífica música y lengua materna, fragmentos de fiestas patronales transmitidas en vivo, etcétera.

A esa comunicación y acción cultural han respondido personas claves de la recreación cultural, incluidos algunos que forman

parte de comités de fiestas y otras estructuras en favor de obras o mejoras diversas para sus comunidades de origen; líderes que han potenciado los efectos de la comunicación radiofónica, miembros de grupos culturales y activistas políticos. Hay casos de migrantes que no han visitado sus comunidades en años y la radio los rescató de una especie de soledad cultural, y muchos más que, aunque van y vienen al menos una vez por año, encuentran novedoso y con ventajas a este medio, para fortalecer su identidad.

De esta forma la investigación se centra en el uso de los medios de comunicación por pueblos y comunidades indígenas, casos que sin embargo el sistema institucional no ha valorado lo suficiente para incorporarlos a una estrategia pedagógica que fortalezca las culturas originarias.

Se trata pues de la radio por internet y su contribución a un proceso de recreación de la identidad purépecha que inevitablemente entabla nuevas relaciones con otras expresiones y otros ámbitos culturales, colaterales al proceso migratorio motivado por necesidad económica. Nos hemos detenido en el análisis de familias que se encuentran cohesionadas culturalmente y que escuchan las radios desde su lugar de trabajo o en sus casas.

Cientos de mensajes llegan a estos medios de comunicación de radioescuchas con diferentes intereses. Están los que piden respuesta a dudas, los que formulan sugerencias, los que envían invitaciones a otros paisanos para reuniones festivas o para intercambio de música y saludos a familiares o amigos; algunos más que requieren títulos, datos de autores e intérpretes de las piezas que escuchan; otros que quieren saber de acontecimientos o que quieren informar de actividades que realizan en sus nuevos lugares de residencia; y no pocos reflexionan sobre la función e importancia de un medio de comunicación purépecha como la radio.

La investigación en proceso se define como un estudio de corte cualitativo apoyado en el enfoque etnográfico, que considera relevante la explicación del comportamiento humano considerando el contexto, la función y el significado de los actos (Martínez, 2007).

Los sitios de residencia de los radioescuchas más activos son varios

puntos de Estados Unidos: Seattle, Washington; Asheboro, Carolina del Norte; Los Ángeles, California, Milwaukee, Wisconsin, y Oregón; pero es posible que haya registro de audiencia en China, España, Canadá, Italia, entre otros puntos del orbe, de paisanos que viven sus propias experiencias interculturales.

El reconocimiento al medio que fortalece la identidad purépecha para apuntalar el proceso de interculturalidad se expresa en frases como: "recuperar y vivir nuestras tradiciones", "necesidad de dar a conocer a las nuevas generaciones nuestra cultura y nuestros valores" y otras que se han registrado y en las que se encuentran claves para comprender la adhesión cultural. Hablan de bilingüismo, de recuperar la lengua materna, valores de los abuelos y mucho, mucho más.

Así, la pérdida de identidad que antes parecía inevitable por distancia u olvido, tendría una nueva oportunidad –tecnológica– para mantenerse viva en la condición migratoria, y para extenderla a las nuevas generaciones, incluidos los llamados migrantes de segunda y tercera generación, nacidos de aquel lado de la frontera, los que igualmente revaloran con mejores recursos la identidad purépecha.

Pero a los emigrados también les interesan los que se quedaron, a quienes vía los mensajes citados, les piden preservar cultura, lengua, tradiciones y costumbres. Les preocupa que las nuevas generaciones sigan emigrando. Proponen medidas para evitarlo, dan alternativas para que esto no suceda o suceda de mejor forma.

Conclusiones

La comunicación radiofónica es una herramienta más que el sistema de educación debería incorporar a la pedagogía intercultural que pretende, pues en estas pequeñas experiencias se muestra que logra mantener unidos a los migrantes purépechas donde sea que se encuentren. Hasta donde sabemos, es el mismo efecto que han obtenido otras organizaciones indígenas. El Estado mexicano debe valorar con mayor interés el financiamiento de proyectos de esta naturaleza.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Los migrantes precisan de información con respecto a sus derechos, de un tratamiento justo en sus relaciones laborales, políticas y sociales. La radio purépecha ha sido y es un agente de cultura y un instrumento de comunicación que contribuye a fortalecer la identidad de personas, pequeños grupos o comunidades, porque interviene, provoca e interactúa con su audiencia. Es necesario saber con precisión el papel que realmente juega y las expectativas de los radioescuchas para que su papel en el proceso de recreación sea más eficiente.

El grupo estudiado mantiene contacto con el modo de vida de sus comunidades, haciendo de la emisora un agente de cultura y de socialización directa. Comparte manifestaciones culturales, las redimensiona, respalda e identifica parte de los agentes portadores y transformadores de las mismas. En suma, la comunicación por medio de la radio aporta elementos para propiciar la interculturalidad de los purépecha que viven en Estados Unidos.

Fuentes consultadas

Díaz Pérez, Castellanos Sánchez y Torres Jiménez, "Perspectivas de las TIC para la educación en México", *Revista Educare*, núm.1/ 2007, pp.14-21.

Fox, Jonathan: http://antroglob.org/Migracion/2004

Gómez Caicedo, Wilson, "Significado que le dan los profesores al uso de las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en dos instituciones educativas de Floridablanca": http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/articles-172430_archivo.pdf. 2008. pag.38

González León, Gladis: http://www1.lajornadamichoacan.com.mx/2009/09/28/index.php?section=politica&article=004n1pol

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Primera versión, septiembre de 2008. Metas Educativas. Edición no venal impreso y hecho en España 2021; 2008: www.oei.es/metas2021/todo.pdf

Martínez M., Miguel, *La investigación cualitativa etnográfica*, México, Trillas, 2007.
Sartori, Giovanni, *Homo Videns. La sociedad teledirigida*, México, Taurus, 2005.
Victoriano Cruz (2007), http://www.xiranhua.com.mx/noticias07/nota11.htm

Festival Santujni: Una forma de vinculación comunitaria para el desarrollo del currículo

Rufina Lucas Lucas
Dulce Gabriela García Zaragoza[8]

Se robaron nuestros frutos,
quebraron nuestras ramas,
cortaron nuestro tronco,
pero nunca arrancaron nuestra raíz.

Alberto Lara

A lo largo de los años en la educación se han implementado nuevos modelos de trabajo para las instituciones educativas; una de ellas se refleja claramente en este trabajo en el cual la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) tiene un modelo intercultural con la misión de formar profesionales, intelectuales e investigadores por medio de un modelo de educación superior —basado en principios de interculturalidad y sustentabilidad—, que contribuya a promover el desarrollo humano, económico, social, cultural y territorial de los diversos sectores sociales en combinación con los pueblos y culturas indígenas, y en un marco de equidad, respeto y cooperación. Como misión, la UIEP será una institución que propicie la coexistencia entre las culturas y grupos sociales, tendiendo puentes por medio del diálogo, el respeto, la tolerancia, los saberes tradicionales y el conocimiento científico (Fundamentos y programa académico, UIEP, 2006).

Comenzaremos por entender la cultura como un "conjunto de signos y símbolos compartidos: conocimientos, valores, sentimientos, utopías, no necesariamente la causa de un conocimiento determinado" (…) (Valera, 2005). Como lo señala este autor, la cultura

[8] Estudiantes de la Licenciatura de Lengua y Cultura en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla.

está representada por nuestros signos y símbolos puesto que todos nuestros conocimientos que hemos adquirido a través del tiempo han sido compartidos gracias a las experiencias de nuestros ancestros, quienes son los que más nos inculcan a valorar las costumbres; del mismo modo, la cultura no se mantiene estática en una sociedad, ya que es compartida con otros grupos étnicos por medio de los distintos tipos de interacción.

Una de las costumbres que nos han inculcado nuestros antepasados es la celebración del "Santujni" Todos Santos, conocida así por los totonacos. Esta fiesta se practica desde los tiempos prehispánicos, y en ella participan las comunidades indígenas, los grupos mestizos, urbanos y campesinos. Los antiguos pueblos originarios de nuestro país trasladaron la veneración de sus muertos al calendario cristiano, y se festejaba en el mes de agosto coincidiendo con el final del ciclo agrícola del maíz, calabaza, garbanzo y frijol. Los frutos de la tierra eran parte de la ofrenda (José, 2007). Actualmente en los pueblos originarios se utilizan productos cosechados durante estos días, frijol, jícama, naranjas, plátano, yuca, en esta celebración.

El Día de Muertos es una festividad que data de las culturas indígenas y, que después de la conquista, se convirtió en una celebración católica y pagana. Se dice que la primera celebración formal se dio en el siglo XVI, por orden del Abad Odilón (González Báez, 2004).

Después de analizar históricamente los orígenes de la celebración del Día de Muertos, empezaremos a exponer el tema que nos ocupa el presente trabajo, es decir, describir y explicar la forma en que el "Santujni" se ha convertido en una de las actividades del plan curricular de la Licenciatura en Lengua y Cultura.

Nuestro propósito es dar a conocer las experiencias que adquirimos por medio del festival "Santujni" como forma de vinculación, que nos permitió relacionarnos con las comunidades aledañas a nuestra región, de acuerdo con los contenidos curriculares que sustenta nuestra preparación como profesionales en Lengua y Cultura.

En los lineamientos generales del modelo educativo de las universidades interculturales se encuentra el modelo de vinculación con la comunidad, que tiene como objetivo impulsar actividades para

compartir, intercambiar y sistematizar saberes, conocimientos, prácticas culturales y tradiciones, para articularlos con actividades académicas desarrolladas en la aula y campo, todas ellas orientadas por los programas estratégicos (Fundamentos y programa académico, UIEP, 2006).

Una de las formas con las que se concretiza el eje disciplinar cultural de la licenciatura es la vinculación comunitaria por medio del Festival "Santujni" Todos Santos, que tiene por objetivo promover la participación institucional y comunitaria para la preservación y promoción de dicho festival.

El festival de "Santujni" lo organiza todos los años la UIEP. En los años 2006 y 2007 se realizó en el municipio de Huehuetla, Puebla; en 2008, en el municipio de Caxhuacan, y este año se tiene previsto llevarlo a cabo en el municipio de Tuzamapan de Galeana. El propósito central del festival es el de fortalecer, valorar y conocer la importancia de esta tradición en nuestros pueblos originarios y de esta manera divulgar que el modelo de esta Universidad es diferente y que en ella se trabaja para que dicha tradición no se pierda sustituida por expresiones culturales extranjeras como en este caso es el *Halloween* (Noche de brujas). Con lo anterior se ha logrado integrar a la comunidad y, gracias a ello, nos hemos percatado que entre los dos municipios en los que ya se trabajó existen diferencias:

En el municipio de Huehuetla la gente no valora mucho la cultura de nuestros antepasados, lo que nos percatamos en 2006 ya que la gente que vive en el centro del municipio ha adoptado creencias extrañas a la cultura totonaca seguramente porque sus habitantes migran a las grandes ciudades y adoptan otras maneras de pensar; en cambio en 2007, se vio un mayor interés de la gente porque se contó con el carnaval, un elemento muy importante para las fiestas. Con las actividades realizadas se encontraron los estímulos necesarios para seguir fortaleciendo la cultura. Ahora bien, en el municipio de Caxhuacan aún se reflejan los conocimientos de nuestros ancestros ya que en *la demostración de altares* y en el convivio fue mayor la participación de sus habitantes.

Organización y proceso del festival

La organización comienza desde un mes y medio antes de la fecha de la celebración cuando se elige el municipio en el que se llevará a cabo dicha festividad. La elección la realizan los administrativos y personal docente de la UIEP; confirmado el lugar, se les informa a los estudiantes para que los grupos empiecen a organizarse y elijan el asesor que los orientará durante este evento; los grupos comienzan a prepararse para realizar sus respectivos altares, ya que al llegar al municipio el día del evento a cada grupo se le asigna un lugar y realice su trabajo, ya traen consigo el material que se va a necesitar.

Ornato

Al adornar un altar se da el primer intercambio de saberes pues se mezclan diferentes culturas, ya que somos jóvenes provenientes de diferentes regiones. Nos cuesta mucho esfuerzo sumar el conocimiento de cada uno al de los otros, puesto que a la hora de trabajar, queremos que nuestras opiniones sean tomadas en cuenta ya que con ellas expresamos nuestra intransferible riqueza espiritual; sin embargo, siempre acordamos hacer visibles las diversas tradiciones y costumbres que representamos.

El "Santujni" es una de las formas en que podemos enlazar la teoría y la práctica, ya que genera mayores aprendizajes, desarrolla la creatividad, fomenta el trabajo colectivo y, sobre todo, la apropiación y la valoración de la cultura, lo que refuerza los contenidos curriculares de la Licenciatura en Lengua y Cultura, específicamente las materias: Antropología General, Teorías de la Cultura, Introducción al Enfoque Cultural, Etnografía de los pueblos indios de México y la Educación Intercultural.

El adorno de los altares es muy natural y significativo ya que se realiza en nuestras comunidades y no se requiere de un gasto económico.

Demostración y descripción de los altares

Para esa tarea, el personal docente realiza la selección de alumnos

hablantes de diferentes lenguas originarias entre las que destacan el totonaco, náhuatl, popoloca, mixteco a las que se agrega el español.

Con anterioridad los estudiantes nos organizamos para investigar los elementos y el significado de un altar, formando grupos de 8 a 10 alumnos para realizar una indagatoria en diferentes comunidades, dirigiéndonos principalmente a personas mayores de edad. La finalidad que perseguimos es que prevalezcan y se desarrollen nuestros conocimientos, y más tarde sintetizar la información en forma global.

Uno por uno los estudiantes describen el significado, importancia y valor de cada elemento que compone a los altares según su propia cultura, después las autoridades y la gente de la comunidad los recorren.

Elementos principales que conforman un altar

Agua bendita, tamales, aguardiente, sal, refresco, tabaco, frutas de la región, calabaza, quelites, atole, café, pan, camotes, yuca, espinoso, mole, tortillas, velas, e incienso, entre otros.

Material para construir un altar

Bejuco, palos, mesa, hojas de plátano, tepejilote o palmilla, flores, petate, cucharilla.

Descripción de los actores sociales

Se cuenta con la presencia de tríos huapangueros que tocan sones, algunos son miembros de la Universidad, quienes ponen el ambiente, animando a la gente a bailar. Las autoridades de los municipios siempre han colaborado dando una parte de los antojitos para el convivio, ya que para ellos es una satisfacción que los jóvenes aprecien su cultura y la sigan fortaleciendo, más aún al ver que en la Universidad se sigue inculcando valores como el respeto, igualdad y el diálogo.

El personal académico de la Universidad se ocupa de orientar y supervisar el trabajo de los alumnos; la comunidad también es muy importante ya que nos ha brindado parte de sus conocimientos lo que nos ha permitido valorar más estas experiencias para poder seguir preservando su cultura y así transmitirla a las nuevas generaciones.

Demostración de globos: un elemento de atracción y con significado en nuestra cultura

Los globos son los elementos importantes en la cultura totonaca; lanzar un globo, según la creencia popular, representa elevar el alma de los difuntos hacia el cielo, ya que una vez que han venido a la tierra a comer sus platillos favoritos se retiran nuevamente al cielo. Por eso, los alumnos organizan la demostración de globos, en la que reflejan su creatividad y, además, los globos han ayudado a que la gente se reúna en el lugar del festival y aprecien los altares elaborados.

Convivio

Terminada la presentación de las ofrendas, se procede a celebrar un convivio entre los estudiantes, gente de la comunidad, personal docente, autoridades, en estos momentos es cuando se comienza a degustar los tamales de diferentes clases, atole en sus variados sabores, pan –de estos productos la mitad la proporciona la autoridad del respectivo municipio y la otra, la Universidad–. A todos les toca tamales, pan y los vasos de atole que gusten; después comienza la gente a bailar los sones de huapango que se estén tocando en ese momento.

Retiro de ofrendas

Después de haber realizado la demostración ante las autoridades y comunidad en general, se procede a retirar las ofrendas; todos los alumnos quitan sus respectivos altares; primero se retiran las ofrendas, luego los adornos, y por último la mesa. Esto se hace con mucho respeto, cada alumno se lleva consigo la parte de la ofrenda que trajo de su casa.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Las autoridades del lugar agradecen a los estudiantes y administrativos de la Universidad por lo realizado, de igual manera los administrativos a los alumnos por su participación durante el evento.

Conclusión

Las costumbres de nuestros pueblos originarios son muy importantes ya que forman parte de nuestra cultura. Su fortalecimiento depende de la importancia que les den nuestra gente, es decir, valorar y saber que cada comunidad está formada por diferentes grupos lo que las distingue unas de otras.

La celebración del "Santujni" Todos Santos, es muy importante no sólo para nuestra cultura totonaca sino también para otras culturas e incluso para los extranjeros, aunque la llaman con otros nombres cambiando su significado y su importancia.

El festival de "Santujni" que realiza la universidad ha cambiado la actitud de la gente, puesto que la interculturalidad se ve reflejada en el respeto y la tolerancia, e impide la imitación de manifestaciones de las culturas occidentales.

Fuentes consultadas

Universidad Intercultural del Estado de Puebla, Fundamentos y programa académico, octubre 2006.

González Báez Conti (2004) "Día de muertos". Consultado el diez de septiembre de 2009. Disponible en: http://www.alfaradio.com.mx/grc/homepage.nsf/main?readform&url=/grc/redam.nsf/vwALL/MLOZ-66CSL6.

José Lasso María (2007), "Día de Muertos entre los indígenas". [Periódico Electrónico] *El Sol de Cuernavaca*. Consultado el 14 de septiembre de 2009. Disponible en: http://es.catholic.net/turismoreligioso/762/1199/articulo.php?id=25875.

Valera Velázquez, Roberto, *Cultura y poder: una visión antropológica para el análisis de la cultura política*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Anthropos Editorial, 2005.

Mejoramiento de la calidad de vida del barrio La Marina

Magalys Menéndez Peñate
Laydis Daniel Santana
Samuel F. Rodríguez Cabrera
Raúl Domínguez Valdés[9]

Palabras claves: educación popular, religiones, barrio, comunidad.

Marco general acerca de la experiencia

Antecedentes

El proyecto "Mejoramiento de la calidad de la vida del barrio La Marina" surgió en 1994 como iniciativa del Centro Kairós, perteneciente a la Primera Iglesia Bautista de Matanzas en Cuba. En los primeros años se trabajó fundamentalmente en la reconstrucción de algunas ciudadelas y locales sociales, sin dedicarse específicamente a los aspectos psicosociales y culturales.

En el año 1999, se establecen contactos estrechos de trabajo entre este centro y la Red de Educadoras (es) Populares del Centro Memorial Martin Luther King, Jr. en Matanzas, que precisamente comenzaba a reanimarse y autorganizarse en el municipio matancero. Así comenzó, intencionadamente, el trabajo con carácter psicosocial y cultural. Fuimos conociéndonos educadoras (es) populares y vecinas

[9] Centro Kairos de la Primera Iglesia Bautista de Matanzas. Centro Memorial Marín Luther King, Cuba.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

(os) de La Marina. Fuimos acercándonos al descubrimiento de cómo se percibía en el municipio matancero al barrio La Marina, cómo se autoconcebía su población, para qué y en qué tipo de barrio se trabajaba, con qué prejuicios, estereotipos, imaginarios psicosociales nos debatíamos, cuáles eran las necesidades sentidas, y cuáles las menos concientizadas de los pobladores, cómo tratar las diversidades culturales, y cómo educar –educarnos y transformar– transformarnos, para desmontar esquemas psicológicos y sociales. Una luz –principio que tuvimos de guía siempre–, fue el respeto a lo diverso, el afán de hacer justicia social para que popular e institucionalmente se respetaran y reconocieran, se legitimaran a lo interno del barrio y externamente, sus valores, peculiaridades y espiritualidad.

Desde esa fecha hasta el año 2009, se ha desarrollado un trabajo sistemático, comprometido, profundo y esencialmente popular. Hoy están plasmadas en el "Programa de Desarrollo Sociocultural del barrio La Marina", nuestras intenciones y proyecciones estratégicas político-sociales. Nos mantenemos como experiencia sociocomunitaria del municipio, formando parte activa de la Red de Educadores y Educadoras Populares. Contamos con el reconocimiento barrial, y del gobierno local. Mantenemos articulación con las instituciones y organizaciones del territorio que más importancia e interés tienen para el barrio.

Caracterización de La Marina

Ubicación geográfica, historia, aspectos psicosociales y culturales

El barrio La Marina está situado al este de la ciudad de Matanzas, Cuba, en el margen sur del río Yumurí hasta su desembocadura en la bahía matancera, y por el otro extremo, limítrofe con la zona centro de la ciudad. Figurando ésta como anfiteatro, la parte más baja se encuentra en La Marina. Descansa sobre suelos cenagosos.

Hasta mediados del siglo XIX La Marina se erigió como zona comercial y portuaria. Existían casas y bares donde se ejercía la prostitución, práctica de connotación social negativa. Después de 1860, se da un declive de la vida económica y comercial de la ciudad

matancera. Comerciantes y dueños se trasladan a La Habana, capital cubana, quedando vacías y abandonadas las construcciones que allí existían ya como grandes almacenes. Las familias de los sectores más humildes provenientes en general de las plantaciones de caña de azúcar, en su mayoría negros, las modificaron en locales para poder vivir, sin responder a ningún criterio técnico ni urbanístico. Se fue conformando así La Marina como barrio.

Población tradicionalmente marginada y explotada desenvolvió su vida y su cultura de forma no oficial. Su música, bailes, tradición oral, religiosidad y leyendas fueron los modos de instrucción, educación, desarrollo, recreación y resistencia de su espiritualidad. La alegría de sus festividades los ha distinguido siempre.

En el año 1959 triunfa la Revolución cubana por lo que hay mejoras profundas de las condiciones de vida de todo el pueblo. El Estado cubano desarrolló un amplio programa de construcción y reparación de viviendas que, por supuesto, incluyó al barrio. Asimismo, el proceso revolucionario constituyó una ruptura radical con el racismo como forma de injusticia social.

Desde los primeros años de la década de los noventa (llamada *periodo especial cubano*), y como resultado del derrumbe del campo socialista, dicho programa constructivo se vio afectado. La crisis social propia del periodo especial cubano hizo que emergieran problemas profundamente culturales que parecían estar resueltos, como manifestaciones y conductas racistas. No han sido iguales las discriminaciones de un periodo a otro, quizás parecen suavizarse con el transcurso de nuestra historia. Sin embargo, subsisten. Y hacia estos elementos también dirigimos reflexiones y accionamos como proyecto.

Según la división político-administrativa de Cuba, los municipios se dividen en consejos populares y éstos, a su vez, en circunscripciones. La Marina está comprendida en los límites de tres circunscripciones, perteneciendo al Consejo Popular Matanzas Este. En esta división el criterio de identidad barrial no es predominante, por lo que el trabajo sociocomunitario ha enfrentado el reto de rescatar y demostrar la validez de lo psicosocial y cultural para cualquier trabajo de tipo

humano y socialista. Actualmente su población rebasa los cinco mil habitantes, en su mayoría negros.

Existen casas-templos de prestigio nacional, latinoamericano e internacional; y podemos encontrar fuertes tradiciones religiosas y festivas de los diferentes cultos sincréticos existentes en Cuba: la Santería, el Palo Monte y Abakuá.

La Marina ha sido histórica y socialmente menospreciada, subvalorada, marginada, por el resto de la ciudad. Y aún en nuestros días, con diferentes opiniones según las experiencias de vida y los grupos sociales de pertenencia de los ciudadanos del municipio. En gran cuantía por haber significado, la *zona prohibida de prostitución matancera*. También por cuestiones de estereotipos y prejuicios raciales y religiosos, a nuestro modo de ver. Además por las condiciones de vida pobre y lo que éstas desencadenan socialmente. A la vez, y como componente del mismo fenómeno de exclusión, en personas de La Marina se dan todavía sentimientos y comportamientos de automarginación, como distanciamiento del resto de la ciudad y resguardo cerrado en el mundo subjetivo, cultural y social del barrio negro.

En recientes entrevistas realizadas por nuestro grupo de trabajo por las calles de la ciudad y en el barrio mismo, pudimos escuchar algunas opiniones que comienzan a distanciarse de la típica imagen negativa del barrio. Se señalan la mejora en sus inmuebles y la mayor tranquilidad en sus calles. Estos posibles cambios de la identidad psicosocial se están investigando más profundamente.

Los habitantes desarrollan muchas de sus actividades cotidianas en las calles del barrio, que parecen concebirse como la extensión de sus propias casas y ciudadelas, debido al poco espacio y el hacinamiento en los hogares. En tiempos pasados se daban con mayor frecuencia las peleas callejeras, como salidas agresivas a sus problemas cotidianos y conflictos sociales, etcétera. Hoy estas conductas han disminuido, comenzándose a notar una auto imagen del barrio más aceptable y positiva. Las calles también se prefieren como espacios para la conversación, el alivio de las tensiones cotidianas, el juego de los menores y de los adultos (ajedrez y domino). Aún prevalecen los grupos de hombres en las esquinas sujetos al *vaso de ron*, reflejo del alcoholismo.

Entre sus tradiciones artísticas de mayor repercusión social están las comparsas. La Imaliana es la comparsa insigne. Fue fundada en 1952, funcionando hasta aproximadamente 1985, y revitalizada en 2001 gracias a nuestro accionar. También están las procesiones, festividades y veladas religiosas, los encuentros entre rumberos. En la tradición culinaria resaltan algunos platos y bebidas como el ecó y el saoco. Ya más pegado a nuestros tiempos, aparece el *hip hop* como expresión artística de los jóvenes. Los cantos, los bailes y los toques de tambor son sellos de la riqueza cultural marinera como barrio cubano de origen africano.

En la práctica deportiva se destacan el boxeo, el atletismo y, más popularmente jugadas, las peñas de ajedrez y dominó.

La gran fuente de sensibilidad, sencillez, humanidad, humildad, capacidad, habilidad y solidaridad que tiene y disfruta el barrio es conocida, respetada y tratada. Tanto las investigaciones como las políticas del territorio deben erigir proyecciones que contribuyan a profundizar y dignificar socialmente su valor, a cooperar en su mejora físico-ambiental así como en la atención psicosocial que amerita.

Propósitos

Los propósitos que como grupo de trabajo sociocomunitario tenemos son:

Misión

Lograr se reconozcan, respeten y resalten los aportes, idiosincrasia y valores de los vecinos y vecinas del barrio La Marina, por medio de estrategias de educación, animación sociocultural, comunicación y mejoramiento de la vivienda y el entorno, con sentido profundamente participativo y de compromiso.

Visión

El barrio de La Marina es socialmente reconocido por sus aportes a la cultura matancera y nacional. Se respeta su idiosincrasia, costum-

bres, espiritualidad, formas de relacionarse, vocabulario. Se resaltan conscientemente sus valores dentro y fuera de la comunidad.

Objetivos estratégicos

1. Lograr la articulación con instituciones, organizaciones, asociaciones y personalidades dentro y fuera del barrio, con sentido formativo, educativo y de compromiso
2. Fortalecer, y propiciar si fuera necesario, espacios donde las personas de La Marina, satisfagan la necesidad de utilizar su tiempo libre
3. Rescatar la memoria histórica del barrio y de sus personalidades
4. Revitalizar las tradiciones del barrio
5. Desarrollar la comunicación interna del barrio y su proyección fuera del mismo
6. Contribuir a la formación y capacitación de vecinas y vecinos del barrio y de colaboradores del proyecto

Desarrollo

Concepción teórico-metodológica

Para concebir nuestro proyecto nos inspiramos en la concepción de la educación popular. Como ejes: la participación, la educación y la formación de sujetos o actores protagonistas en sus diversos contextos: social, económico, político, ecológico, religioso, etcétera.

En Cuba se ha afirmado que es "una concepción políticamente intencionada, democrática, participativa y dialéctica de trabajo..." y que "es popular, esto es, hace una opción desde el arranque por y con los sectores populares de la población ". Que "tiene sus más gruesas raíces en el pensamiento de Paulo Freire, en las vertientes más humanistas del marxismo y en el pensamiento teológico de liberación latinoamericano. Una Educación Popular que persigue realizar complejas exploraciones de la realidad social cubana, a nivel de base, intermedios y altos, para compartir una concepción coherente y transformadora (...)". Ha sido imprescindible adecuarla al contexto cubano actual, es decir, cubanizarla.

Desde una visión histórica y dialéctica, tuvimos en cuenta, los variados logros del proceso revolucionario cubano y los aportes de sus protagonistas. En este sentido, *la entendemos como una corriente políticamente intencionada para la revitalización y dinamismo de los espacios organizados en nuestra sociedad para la educación, recreación y desarrollo de nuestro pueblo, de sus diferentes grupos sociales, barrios, etcétera.*

Por tanto, desarrollamos nuestra iniciativa tratando de superar las formas de tradicionalismo autoritario y las posiciones egocéntricas que muchas veces sustentamos, resaltando el carácter participativo y cooperativo de las relaciones y de las tomas de decisiones, entendiendo la participación como el respeto por el otro desde la concepción misma de lo que se va a hacer y cómo se va a hacer, y no únicamente teniéndolo como ejecutor.

Nuestra experiencia es también sentida como *encuentro cultural*, entre formas culturales que tienen en común y atribuyen a la nacional, pero que también coexisten en la diferencia: formas de religiosidad, de espiritualidad, de expresividad, de socialización distintas. Por eso, desde los primeros acercamientos en La Marina hemos promovido el trabajo en equipo, incentivando hacia una *síntesis cultural*, otra vez parafraseando a Freire.

Enfocando hacia la arista investigativa, el paradigma del significado da carácter a nuestra praxis en el proceso de *investigación-acción-participativa.*

Las principales fuentes teóricas académicas que hemos estudiado a partir de nuestra crítica social son:

- Desde la psicología social y de los grupos nos sentimos identificados con lo referente a las identidades grupales, sociales (étnicas, de género, entre otros), nacionales, etcétera, que están en constante interacción y conflictividad. La teoría de Henri Tajfel sobre el conflicto de carácter intergrupal ha sido muy oportuna para la visión psicosocial y la comprensión y dirección del proceso. Asimismo lo referente a la teoría de las representaciones sociales que han indagado en el tema de

estereotipos y prejuicios, los aportes sobre las actitudes y los trabajos que por más de 10 años se desarrollan en Cuba sobre la psicología de los cubanos.

- La psicología social comunitaria hace las aportaciones básicas a la rectoría del proceso. Como principios fundamentales caben mencionar la comprensión del ser humano, de sus potencialidades y problemas, en su contexto social, histórico y cultural, la relación de colaboración que se establece entre investigadores y miembros de la comunidad para el logro de la investigación-acción y el uso de estrategias de cambio donde se atiende al individuo y a los sistemas donde está inserto, tanto para promover fortalezas como para la prevención de problemas. Concebimos al barrio con carácter histórico concreto, con una trama relacional y en un proceso emergente.
- Desde la pedagogía. Aunque no sólo como pedagogo, de Paulo Freire son infinitos los aportes y los aprendizajes que podemos tener. Su concepción del ser humano, de la sociedad, de la posibilidad del cambio y la transformación dialécticas en oposición a la visión estática del mundo, del intercambio entre saberes, su propuesta pedagógica, su amor y su humanismo; nos inspiran. Y ya más metodológicamente hablando, nos basamos en su aporte sobre el proceso de concientización, del paso de la conciencia ingenua a la conciencia crítica por medio de la lógica práctica-teoría-práctica.
- Desde lo cultural. Además de lo que ya se ha referido alrededor de la cuestión de lo cultural en el proyecto, queremos señalar "el problema del valorar hasta qué punto toda actividad social es consustancial a la cultura y cómo abordarla para no violentar e imponer criterios..."

Principales momentos metodológicos

Diagnóstico participativo: Noches con aroma de mujer

Comenzó a finales de 1999. Para esta etapa, entre educadoras/es y vecinas, estuvimos semanalmente diseñando y haciendo talleres de tipo diagnóstico. Fueron de noche. En estos se usaron todo tipo de manifestación popular artística, de técnicas participativas, de

reflexiones grupales. Los temas partieron de las necesidades conscientes, de las preocupaciones, de las posibilidades y actitudes que fueron emergiendo. Fueron noches muy queridas y útiles, y la base para la síntesis diagnóstica del proyecto.

Conformación del Grupo Gestor del proyecto (GG)

Durante el proceso de 1999 hasta finales de 2000, tomamos conciencia de la importancia de trabajar para todo el barrio, no sólo para una circunscripción. Necesitamos también un nivel organizativo superior. Decidimos realizar un taller que tuvo como resultado la conformación del GG, con el compromiso de varias vecinas y vecinos, también las educadoras/es populares, de trabajar juntos y en diferentes frentes. Quedó conformado el primer plan de acciones y quienes serían sus coordinadores/as, además de las necesidades de formación y capacitación, en qué temas, dónde y cómo.

En el GG se llevó a cabo parte importante del proceso de investigación, concientización, de dirección, gestión, negociación. Es, por su composición, un reflejo de las relaciones del barrio con la ciudad (intergrupales) y de las internas propias (interpersonales e intragrupales). Actualmente son las personas del barrio formadas como educadores/as populares, quienes dirigen su proceso de desarrollo autosostenible.

La planeación estratégica

La propia lógica de desarrollo del proyecto nos hizo adentrarnos por primera vez en planificación o planeación estratégica (PE). Fue en los años 2005-2006. Este fue extenso y rítmico, preparado, diseñado y ejecutado por el Grupo Gestor. Contamos con el acompañamiento de Ceprodeso.

Componen nuestro programa como líneas estratégicas de acción: Formación, Familia y barrio, Raíces, Animación sociocultural, Deportivamente, Vivienda y entorno, y Comunicación y articulación.

La evaluación parcial, anual y la constante reflexión autocrítica de proceso se mantienen como importantes momentos metodológicos.

Conclusiones

Resultados, reflexiones, aportes

1. Lograr habernos dado cuenta de lo importante que es para Cuba hoy reflexionar y trabajar para una mejor legitimidad e integración *psicosociocultural*, desde la relación de las identidades de raza (o étnicas) y la nacional. Debe dársele especial énfasis a los grupos o asentamientos negros.
2. Reafirmar la importancia del diálogo especialistas-barrio. La atención al barrio y a lo popular en nuestro contexto y entorno, donde los elementos de cultura popular se mezclan con una superación técnica y profesional de las personas (que en sí ha violentado esencias culturales) creando nuevos y originales vínculos. Es imprescindible proyectar la investigación psicosocial, social y cultural hacia el barrio y a la diversidad social. Hoy parece ser un poco forzado en casos, la orientación sociocultural por Consejos Populares. Es un momento propicio para encausar el trabajo comunitario en Cuba bajo estos avisos.
3. El reconocimiento del camino que aún queda por andar, teniendo en cuenta las conquistas de justicia social cubanas, para la eliminación de formas de racismo y exclusión. El histórico y universal tema del poder económico como filtro para entender estas cuestiones. Rescate de la comparsa "La Italiana", Se desarrolla un serio trabajo educativo con la misma.
4. Talleres de educación popular para quienes deseen.
5. Acercamiento barrio-instituciones: por medio de la Delegación Provincial del Ministerio de Ciencias, Tecnología y Medio Ambiente. Se aprobó un proyecto de educación popular ambiental para el tratamiento de los residuales sólidos en el barrio en coordinación con la Universidad de Matanzas; diversas acciones y talleres concretos con apoyo de artistas y funcionarios del Ministerio de Cultura; aprobación en el Consejo Científico de Cultura del proyecto de investigación "La dimensión cultural para el desarrollo: El caso de La Marina".

6. También haber llamado la atención de forma tal, que desde 2007 y durante unos cinco años, el gobierno local incluyó al barrio dentro de los planes de reanimación de la ciudad, que incluye, además de lo relativo directamente con el estado de las viviendas, las redes eléctricas, iluminación, red hidráulica, alcantarillado, etcétera; la atención psicosociocultural como barrio matancero.
7. Este proceso de investigación nos ha servido para compartir los aprendizajes y experiencias de trabajo más allá de los límites territoriales del barrio y multiplicarlos. Se ha vinculado a Centros de la Educación Superior como es el caso de la Universidad Camilo Cienfuegos de Matanzas y otras instituciones, a través de cursos de posgrados donde se ha capacitado en IAP y Educación Popular.
8. La Cuba de nuestros tiempos debe vivenciar una *Revolución Subjetiva* o de nuestras subjetividades.
9. La construcción de una casa comunitaria en el barrio, en donde participan varias instituciones de la ciudad, es un logro del trabajo realizado por el Grupo Gestor hasta hoy.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Diálogo de saberes y participación comunitaria

Fernando Vela López[10]

Las situaciones inéditas que en la actualidad se presentan son, en parte, producto de la intensidad de la globalización del capital y del trabajo, de la tecnología, del conocimiento y la información; estos procesos propician con mucha mayor intensidad, que en el pasado, el implante de políticas públicas y modelos de conducta, que son impuestos desde centros de decisión lejanos a las realidades locales, por lo que es posible en la actualidad hablar de una realidad global en toda la extensión de la palabra, lo que ha motivado a la Dirección de Desarrollo Comunitario de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) replantear las acciones académicas y sociales de su hacer institucional. Con esto busca propiciar mayor apertura en los procedimientos que permitan hacer de algunas áreas de la Universidad una casa abierta a mayores segmentos de la población, trabaja para construir el intercambio de saberes entre comunidades, pueblos e instituciones de muy diversa índole y los académicos y estudiantes universitarios, dando un mayor énfasis a la participación universitaria, en la comprensión y resolución de la problemática local.

Por lo que a lo largo de la última década, acorde con los planteamientos de la ANUIES, ha construido redes de intercambio que se

[10] Docente en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.

materializan por medio de consejos y centros, los que aglutinan en diferentes vertientes de trabajo conjunto, a organizaciones sociales con instituciones muy diversas, que van desde el ámbito educativo al gubernamental y por supuesto incluye a gente de las comunidades, para implementar en un marco de respeto horizontal: espacios abiertos de reflexión y debate, actividades académicas y la implementación de diversos proyectos de desarrollo comunitario y regional, los que van desde la elaboración de diagnósticos y planes de desarrollo, hasta proyectos productivos y de bienestar social.

Este proceso tras un tiempo de maduración ha llevado a la formación de la Red de Cooperación Interinstitucional Comunitaria (RCIC), la que agrupa proyectos y acciones de universidades –públicas y privadas–, organizaciones de la sociedad civil, gobiernos comunitarios, municipales y de otros ámbitos de gobierno, con el propósito de mejorar las condiciones de vida de la población y ofrecer oportunidades más equitativas de educación y bienestar a los habitantes de las regiones mediante el trabajo coordinando en propuestas novedosas con el propósito de construir un modelo metodológico de trabajo comunitario que facilite la formación de promotores comunitarios y estudiantes universitarios, involucrados en acciones de responsabilidad social, que estén dirigidas a contribuir en la búsqueda e implementación de soluciones participativas destinadas a lograr un beneficio directo a las comunidades. En este proceso además de los participantes institucionales y la gente de las comunidades, uno de sus actores principales son los propios académicos y los estudiantes de las universidades quienes, con su participación en las actividades abiertas o en la prestación de su servicio social, se integran con las comunidades buscando ampliar su propia conciencia con respecto a la problemática social de las regiones donde interactúan.

Lo que es evidente en cualquier trabajo comunitario, sea para instaurar educación formal o no formal o para el desarrollo de proyectos participativos, es el trabajo previo de organización e integración social de los grupos comunitarios que habrán de participar. La experiencia ha demostrado que cuando no existe ese trabajo previo los buenos propósitos jamás se pueden llevar a cabo. Las imposiciones de programas públicos de arriba hacia abajo, planeados sin la

activa participación de los habitantes de la comunidad o solamente en colaboración con las autoridades locales sin llegar a las bases, no se han podido sustentar y ser perdurables, ni la comunidad hace esfuerzo alguno para buscar nuevas alternativas.

Animación comunitario en la DDC-UAEM

Antecedentes

Asumimos:

- El derecho general a la educación en un amplio sentido de lo público.
- La generación de conocimiento como respuesta a problemas sociales.
- Una educación centrada en el aprendizaje.
- Una educación con rigor científico formada en el estudio de la realidad local.
- Fortalecer la calidad educativa mediante el servicio social.

Regionalización de la UAEM

- Buscamos programas educativos pertinentes con la realidad local.
- Aumentar la cobertura y diversificar los servicios de extensión universitaria.
- Estudios y respuestas sobre el desarrollo regional.

Ideario

- Vemos la educación como un instrumento para contribuir al interés común
- Consideramos que la Universidad pública tiene como deber ineludible afrontar su responsabilidad social con el pueblo que la ha creado, que la sostiene económica y políticamente y que espera de ella una actitud crítica ante los sistemas de dominación impuestos por los grupos de poder, una respuesta

de apoyo y propuestas de solución a problemas ancestrales y a sus necesidades apremiantes.
- Buscamos propiciar un diálogo respetuoso de saberes entre el conocimiento *científico* universitario y el *tradicional* comunitario.
- Organizamos el trabajo académico, como un trabajo de cooperación social.
- Desarrollamos la participación ciudadana y organizamos los esfuerzos en redes sociales de cooperación.

Propósitos

- Relación sin imposición unilateral, que busca la igualdad y reciprocidad. Fomento a la educación intercultural.
- Contribuir a una educación pertinente con lo local.
- Contribuir a la construcción de soluciones a los problemas locales.
- Formación académica de los alumnos mediante la experiencia comunitaria.

Objetivos

- Ampliar los servicios de extensión universitaria mediante la atención comunitaria en diferentes temáticas.
- Contribuir a la construcción de la propuesta universitaria para el desarrollo social morelense.
- Apoyar la prestación del servicio social, mediante proyectos comunitarios pertinentes a lo local.

Líneas estratégicas

- Promover en las instancias académicas y administrativas de la uaem y en las universidades asociadas, la conciencia social de servicio para el Desarrollo Social Comunitario.
- Promover la escucha, el respeto y el intercambio de saberes generales y específicos, epistemologías y metodologías, entre los universitarios, las comunidades, los grupos vulnerables y

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

las instituciones públicas.

- Promover el conocimiento, el respeto y el cumplimiento de los derechos humanos y de las obligaciones ciudadanas, de la memoria colectiva y de la razón utópica del país y de las localidades.
- Promover la autorganización de los pueblos, comunidades y grupos vulnerables a fin de que se integren, capaciten y constituyan grupos organizados de la sociedad civil con el propósito de generar un desarrollo social sustentable.
- Promover acciones y espacios que favorezcan la capacitación, la investigación y el intercambio de experiencias y recursos de los diversos grupos organizados de la sociedad civil, en las regiones atendidas.

Vertientes de trabajo

- Trabajamos con modalidades de educación popular y mediante educación no formal (cursos, seminarios, talleres, seminarios, foros, encuentros, en diversos temas) para brindar oportunidades de instrucción en áreas y con grupos marginales de la población, sobre todo a las mujeres en áreas rurales y a los jóvenes que no tienen más salida que la migración. Trabajamos también en desarrollar modalidades de educación formal con intención comunitaria, licenciatura en Desarrollo Social, licenciatura en Psicología Comunitaria.
- Establecemos un diálogo de saberes horizontal, a fin de que la población discriminada durante centurias pueda entablar un diálogo de iguales con los universitarios, mediante capacitación en cursos de Medicina Tradicional y Alternativa o, participación en las Fiestas de la Salud y la Identidad, talleres de organización y gestión, por ejemplo.
- Coordinamos la prestación del servicio social comunitario, nuestro papel consiste en organizar y acompañar a los estudiantes para convertir esta experiencia de vinculación con las comunidades en un espacio de formación desde su ámbito profesional y de valores para la vida. Las metodologías empleadas por las organizaciones sociales y por el programa

de acompañamiento a estudiantes se realizan en términos amplios por medio de un proceso de generación, de procesos reflexivos de la realidad social para encauzar estrategias de participación comunitaria en la transformación de esa realidad.

- Trabajamos en investigaciones participativas que fortalecen el conocimiento local y propician alcanzar mayor cohesión social, de los grupos de las propias comunidades, organizados o por organizarse, que puedan reproducir y multiplicar esos conocimientos con otros grupos sociales, mediante la formación de organizaciones sociales locales y la conformación de los llamados consejos populares, con participación interinstitucional e interestatal y mediante la formación de la red de cooperación interinstitucional.

Organizaciones instrumentales

Trabajamos con consejos populares que agrupan a organizaciones sociales que atienden de manera comunitaria diferentes temáticas:

- Consejo popular de salud comunitaria.
- Consejo popular de salud mental comunitaria.
- Instituto universitario de trabajo con el adulto mayor.
- Centros de atención comunitaria en medicina tradicional, alternativa y desarrollo humano.

Organizamos instituciones educativas, públicas, comunitarias por medio de:

- Red de cooperación interinstitucional comunitaria.
- Consejo para la atención comunitaria de la UAEM.
- Vinculación universidad comunidades Ajusco-Popocatépetl.

Establecemos convenios, acuerdos de trabajo y participamos en comités de diseño, aplicación y evaluación en varias temáticas, con diferentes ámbitos de gobierno, privilegiando el comunitario y municipal, organizaciones locales: educativas, salud, uniones de productores, empresas privadas.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Utilizamos diferentes instrumentos de la industria cultural para la difusión de los trabajos: radio, publicaciones, video.

Tabla descriptiva de proyectos

Vertiente de actividad	Proyectos estratégicos	Actividades
1. Preparación para el trabajo comunitario	Licenciatura en psicología comunitaria Diplomado de diálogo, cooperación e intercambio de saberes Curso de inducción al SSE Encuentros de promotores comunitarios	Academia: licenciatura, diplomados, talleres
2. Salud y bienestar en comunidad	Medicina tradicional y alternativa Salud mental Educación para la vida Ecoturismo	Fiestas de la salud, foros, encuentros, asesorías, creación de empresas, talleres, diplomados
3. Atención a grupos vulnerables	Ancianos en comunidad Pueblos originarios	Talleres, encuentros, foros, asesorías
4. Desarrollo sustentable	Políticas públicas y ciudadanía Agenda 21: fortalecimiento local Reduce, recicla, recupera, mantiene, mejora	Talleres, encuentros, foros, asesorías
5. Servicio Social de brigadas comunitarias	Brigadas multidisciplinarias asignadas en proyectos	Taller del conocimiento y la inducción comunitaria PSS incorporados en proyectos
6. Generación y difusión de conocimiento	Diagnósticos regionales, locales, institucionales, sectoriales Sistema de información Morelos Memoria histórica Medios masivos	Sistema de información integral Morelos, ediciones, foros Fiestas de la identidad

Vertiente de actividad	Proyectos estratégicos	Actividades
7. Intervención en gobierno y políticas públicas	Planeación pública Capacitación de servidores y líderes públicos Gestión y operación institucional	Asesoría en planes de desarrollo, leyes, capacitación, evaluación de proyectos

Fiestas de la Identidad 2009 en:

27 febrero	Xochicalco	4ª Fiesta del Viento
13 marzo	Chalcatzingo	6ª Fiesta del Sol
03 abril	Anenecuilco / El Zapote	9ª Fiesta de la Tierra
13 junio	Lagunas de Zempoala	9ª Fiesta del Agua
17 octubre	Totolapan	12ª Fiesta del Maíz
01 diciembre	Cerro de la estrella, ciudad de México	1ª Fiesta de la Luna

Fiestas y encuentros de salud 2009 en:

13 enero	9ª Fiesta del temazcalli, Santa María Ahuacatitlan
31 enero	12ª Fiesta de la salud, Jiutepec
14 febrero	9ª Fiesta de la salud, Totolapan
24, 25, 26 abril	Encuentro Centro Morelense, Atlatlahuacan
01, 02, 03 mayo	11° Encuentro de medicina tradicional Cuernavaca / La Tranca
09 mayo	19ª Fiesta de la salud Emiliano Zapata
23 mayo	5ª Fiesta de la salud Jonacatepec
06 junio	10ª Fiesta de la salud Tlayacapan
24, 25 julio	Encuentro DDC, CPSC, CPSMC en Temixco
01 agosto	12ª Fiesta de la salud Yautepec
27, 28, 29 agosto	Encuentro Del. Gustavo A. Madero
3, 4 octubre	Encuentro promotores comunitarios, medicina holística y desarrollo humano, Cuernavaca / Parque ecológico Chapultepec

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

24, octubre	1ª Fiesta de la salud, Del. Coyoacán
06 noviembre	3ª Fiesta de la salud mental, CPSMC, Temixco
05 diciembre	4ª Fiesta de la salud, Cuernavaca

Algunas otras actividades:

Nahuatlamatiliztli	Encuentro de la sabiduría nahua morelense
Casa de día	IUAC, días lunes Jardín Borda Cuernavaca
Sede IUAC	Actividades diversas todo el año, talleres, eventos
Prestantes de Servicio social	140 estudiantes promedio al año
Foros de reflexión	Tlayacapan, seis foros, noviembre
Radio	Dos programas a la semana
Talleres de tecnología	Doméstica, jardinería, cómputo, nutrición, herbolaria, psicoterapia
Talleres	Derechos humanos, planeación estratégica para ONG Formación de líderes indígenas, escritura para mujeres, autobiografía

Convergencia de instituciones en Totolapan (ejemplo):

Institución/Organización	Relación con el proyecto
Universidad Autónoma del Estado de Morelos: DDC	Estudiantes de servicio social participan como auxiliares de los talleres, entrevistadores, encuestadores y capturistas Académicos fungen como asesores y facilitadores en los temas de gestión social municipal y ecoturismo Académicos supervisan los programas didácticos de los talleres Apoyo con préstamo de equipo de trabajo: fotocopiadora, impresiones y servicios de comunicación Colaboran con el transporte de sus propios Estudiantes y asesores

Institución/Organización	Relación con el proyecto
Ayuntamiento de Totolapan	Aval institucional del plan estratégico de trabajo Préstamo de uso de instalaciones para eventos y talleres Apoyo con préstamo de equipo de trabajo: fotocopiadora, impresiones y servicios de comunicación
Fundación Comunidad, A.C	Especialistas fungen como asesores y facilitadores en los temas de gestión social municipal
Academia Morelense de Derechos Humanos	Especialistas fungen como asesores y facilitadores en los temas de gestión social municipal
Universidad La Salle Cuernavaca	Estudiantes de servicio social participan como auxiliares de los talleres, entrevistadores, encuestadores y capturistas Pasantías diseñando los materiales para imprimir Pasantías grabando y editando videos alusivos a las campañas
Instituto Estatal Electoral	Especialistas como asesores y facilitadores en los temas de gestión social municipal
Coplade del Gobierno del Estado de Morelos	Especialistas como asesores y facilitadores en los temas de gestión social municipal
Comisión de Equidad de Género del Gobierno del Estado de Morelos	Especialistas como asesores y facilitadores en los temas de gestión social municipal Especialistas como asesores de la participación de las mujeres en el liderazgo social
Caminemos Juntos, A.C.	Especialistas como asesores y facilitadores en los temas de ecoturismo

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Bases para el desarrollo posterior

UAEM		Redes comunitarias de seguridad social (RCSS)		Sector social y osc			
Consejos populares				Red morelense			
de salud comunitaria	de salud mental comunitaria	de protección ambiental	de rescate de la memoria colectiva	indígena campesina	de cooperación solidaria con OSC	de derechos humanos	de apoyo a grupos vulnerables
EEUAEM IMMTT CDHC MC CMPMTA Yautepec Buenavista Atlatlahuacan Totolapan Chamilpa Acatlipa Tetela Temixco	FPUAEM TAC PAAT CIRPEA CPDH CEPTEZ CAPFAM	CIBUAEM MIA	FHUAEM	FCAUAEM FC UPM CGM	Comunidad AC CJ	CEDH CIDH GPCDH Tetecala Totolapan Jiutepec Nororiente Tepoztlán Yecapixtla Tlayacapan	Huehuecalli CIDHAL Maternidad sin riesgo
Las actividades de los consejos populares comunitarios y de las redes morelenses, son promovidas o apoyadas por instancias de la UAEM en las áreas de docencia, investigación y extensión.							

Proyecto Educativo Intercultural para la Comunidad Ñöñho de San Ildefonso

Miguel Rosales
Donata Vázquez
Mario Monroy[11]

Origen

El Instituto Intercultural ÑÖÑHO surge a partir del Proyecto de Desarrollo Local en San Ildefonso, Amealco, Querétaro y la experiencia de nueve años del proceso de labor cooperativa, de donde se ha detectado evidentemente la necesidad de una educación sólida para sustentar los emprendimientos cooperativos y empresas sociales.

Las necesidades a cubrir a mediano plazo son palpables en las distintas esferas de la comunidad: lo económico, lo productivo, lo tecnológico, el medioambiente, lo educativo, lo social, la cultura, etcétera.

El potencial que ha mostrado la población para el trabajo creativo y para la formación es patente. En las comunidades cercanas en el municipio de Amealco y en algunas comunidades del estado de México se presentan las mismas condiciones.

Tras haber analizado las condiciones de la oferta y demanda educativa, confirmamos lo que por la vía de la propia experiencia de un sinnúmero de personas involucradas en el proceso de desarrollo habíamos supuesto.

[11] Docentes del Instituto Intercultural NÖÑHÖ A. C. San Ildefonso, Amealco, Querétaro.

Este proyecto, que está por emprender sus operaciones, cuenta con el respaldo del Grupo Jade, A.C., con una vasta experiencia en procesos de Economía Solidaria en los estados de Querétaro, Jalisco y Oaxaca. Asimismo, se enmarca en el trabajo de la Unión de Cooperativas Ñöñho de San Ildefonso, A.C.

Misión

Nuestra misión es impulsar la formación y educación integral de los habitantes de las regiones Ñöñho, con apertura a otras regiones, para construir colectivamente el sentido de la vida y mejorar su calidad generando personas y comunidades responsables de su propio desarrollo.

Nuestros propósitos oscilan en torno a atender con calidad a una población estudiantil en crecimiento, como resultado de la dinámica local y regional de la matrícula de los niveles básico y medio superior. Algunos años atrás llevamos a cabo la gestión para poder tener educación de nivel bachillerato en la comunidad. Ahora iniciamos la educación superior.

Ofrecer servicios educativos de gran calidad que proporcionen a los estudiantes una formación que integre elementos de saberes del ámbito de la gestión de empresas con una pedagogía intercultural, con una sólida preparación teórico práctica en materia de economía solidaria.

Para la realización de este proyecto partimos de la sinergia de los actores, de los cuales el principal es el núcleo de líderes involucrados en el proceso de desarrollo local de San Ildefonso.

Sin embargo, no se podría lograr sin los esfuerzos de otros agentes participantes como la comunidad de religiosas de la Asunción, la asesoría de la Universidad Iberoamericana y los compañeros de camino de Economía Solidaria, así como de expertos en el ámbito de la educación intercultural.

Nuestro sueño es contar con profesionistas comprometidos con el desarrollo de comunidades indígenas y rurales, que desde su cultura,

construyan la economía solidaria mediante empresas y proyectos de alta calidad, para beneficio de la población.

Nuestros principios son:

1. Solidaridad
2. Interculturalidad
3. Transformación social
4. Innovación

Estos principios se han establecido en combinación con los valores de la Cultura Ñöñho, entre los que están la ayuda mutua, la concepción de desarrollo a partir del trabajo, la hermandad y la búsqueda de la verdad.

Además se afirma, a su vez, en los principios de la Economía Solidaria, la cual responde a prioridades como: de la persona, cohesión social, pleno empleo, lucha contra la pobreza, democracia participativa, mejor gobernabilidad y desarrollo sostenido. Con ello busca un desarrollo económico enfocado hacia los seres humanos, garantizando oportunidades de trabajo e ingresos para satisfacer las necesidades de todos, hoy y mañana.

Contexto

El estado de Querétaro es una entidad cuyo desarrollo histórico se encuentra íntimamente ligado a la existencia de la cultura indígena; en sus municipios y comunidades se hablan, además del español, las lenguas Hñöñho y Pame.

En Amealco existen 51 localidades; su población se caracteriza por aspectos culturales que han permitido la persistencia de su identidad, tales como el potencial de trabajo, el habla de la lengua materna Ñöñho, la elaboración de artesanías, la organización comunitaria y el uso del vestido tradicional.

Historia

Desde 1999, con el proceso de desarrollo local en San Ildefonso, se

va formando la conciencia colectiva para analizar las posibilidades de apertura de proyectos en la comunidad.

La Agencia de desarrollo local acompañó a los grupos con un modelo de formación a partir de la práctica hasta dar como resultado las cooperativas y empresas sociales que actualmente se tienen.

En lo referente a la Educación, en 2004 se consiguió la apertura de COBAQ. A la fecha han egresado tres generaciones.

Desde 2004 se abrió el Centro de Estudios Solidarios con la finalidad de formar a los cooperativistas en temas de economía solidaria.

Programas impartidos e investigaciones

1. Diplomado en organizaciones y empresas sociales
2. Diplomado en Economía Solidaria
3. Cursos técnicos: Diseño en cerámica, Materiales para la construcción
4. Taller de Desarrollo Humano
5. Participación ciudadana
6. Taller de sistematización
7. Curso de gramática Ñöñho en la UAQ
8. Investigaciones: Realidad local, Cultura e identidad Ñöñho
9. Estudio del impacto del sistema de ahorro y crédito

En 2005 se formó un comité para diseñar e impulsar la Universidad indígena en respuesta a la necesidad de los proyectos. Se conformó y comenzó a operar la junta de gobierno, responsable de dirigir la estrategia del proyecto. Inició el proceso de reflexión del proyecto con el apoyo de Sylvia Schmelkes y de David Fernández, miembro del Sector de Educación Jesuita (UIA Puebla). Y en Querétaro con el asesor especializado en Cultura y Lengua Ñöñho, Ewald Hekking.

En 2006 realizamos la constitución jurídica del Instituto y comenzamos el diseño del proyecto, estableciéndolo como una institución de carácter cooperativa-privada y social.

En 2007 impulsamos la gestión del proyecto, que a la fecha está por a iniciarse.

Vinculación con la comunidad

La solidez de una vinculación con la comunidad se basa en el hecho de que deriva de las necesidades sentidas en San Ildefonso, captadas en el proceso de desarrollo local, en el que se ha considerado la importancia de formar cuadros especializados para las empresas sociales en marcha y para la generación de nuevas empresas, y lograr un desarrollo integral sustentable con éxito.

Aunado a los avances en materia económico-productiva, los procesos de nuestras organizaciones requieren de una educación que favorezca las competencias de nuestra gente, aporte herramientas tecnológicas y contribuya a fortalecer la práctica de los principios de economía solidaria en los proyectos empresariales.

Con el Instituto Intercultural Ñöñho buscamos avanzar hacia un sistema educativo que respalde el proceso de desarrollo local y los emprendimientos realizados en estos nueve años en San Ildefonso. Impulsamos una educación que impulse el conocimiento con base en la cultura particular, dé solidez a la investigación y difusión del conocimiento científico cultural, social, tecnológico, desde la perspectiva de la economía solidaria.

Así como el IIÑ es fruto de la experiencia de la economía solidaria en San Ildefonso, quiere a la vez constituir una respuesta para otras realidades. Se ha diseñado con apertura a la región circundante, en donde existen otros grupos indígenas y no indígenas.

La vinculación proyectada con la comunidad se concentra en las siguientes grandes líneas:

- De manera directa con las empresas sociales y proyectos aplicados.
- A través de actividades de investigación y otros eventos.
- Con las comunidades de origen de los estudiantes, por medio de proyectos aplicados.
- Por medio de cursos y diplomados abiertos a los cooperativistas y al público en general.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Además, en una perspectiva amplia, buscamos el desarrollo de las comunidades por lo que los profesionistas egresados pueden fungir como agentes de desarrollo local, impulsando emprendimientos socioeconómicos y otros proyectos que respondan con pertinencia a necesidades reales.

El IIÑ abrirá con la Licenciatura en Emprendimientos de Economías Solidarias. En su quehacer se dedicará a la dotación de herramientas técnico-prácticas, la innovación y disposición creativa para potenciar los proyectos y empresas de economía solidaria y la gestión de nuevas empresas sociales, así como otros proyectos en beneficio de las comunidades.

Retos de la vinculación intercultural con el entorno: planteamiento desde la Licenciatura en Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales de la Universidad Intercultural indígena de Michoacán

Ivy Jacaranda Jasso Martínez[12]

Introducción. La Universidad Intercultural Indígena de Michoacán

El presente texto expone un breve análisis de los propósitos, actividades y retos de la vinculación entre la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM) y las comunidades y el entorno cercano. Este análisis tiene de eje articulador la formulación y desempeño de la Licenciatura en Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales de esta institución. Se hace una breve revisión de los objetivos de la Universidad y de dicha licenciatura a la luz de la práctica docente en el aula y de las actividades de investigación fuera de ésta. Además, se señalan algunos de los retos que implica la integración e incorporación de una institución de nivel superior en un entorno rural.

Iniciaré contextualizando el enfoque de la educación intercultural. La educación escolar indígena bilingüe se inició en la década de los ochenta y en la siguiente (a mediados de 1990) la interculturalidad bilingüe se convirtió en un enfoque en boga (Muñoz, 2006). A pesar del largo trayecto en la creación y modificación de políticas educativas dirigidas, especialmente, a la población indígena,

[12] Docente e investigadora en la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

México adoptó el enfoque intercultural hacia 1997. Este nuevo redireccionamiento representó el inicio de una serie de reconocimientos y posibles transformaciones en estas políticas; por ejemplo, en 2001 se creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), y en 2003 se decretó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.

En este marco se crearon las universidades interculturales; la primera se ubica en San Felipe de Progreso, estado de México e inició labores en 2004. En la actualidad suman 10 las instituciones de educación superior pública que han adoptado un enfoque intercultural, entendido éste como "una serie de principios filosóficos y valores que se proponen modificar las formas de abordar y atender la diversidad de las relaciones sociales que, particularmente en la sociedad mexicana, se han visto afectadas por las condiciones históricas que determinaron la desigualdad estructural, polarizando intereses y dividiendo a los diferentes sectores que la integran" (Casillas y Santini, 2006:34). Las instituciones con este nombre conforman una red en el país, las cuales son regidas, en lo general, por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública.

La Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), como una institución que pertenece a esta red, se creó por decreto del gobierno del estado de Michoacán en abril de 2006. En la actualidad, se construyen las instalaciones de esta institución en la comunidad indígena de Pichátaro, enclavada en el centro de la región purépecha. Esto supone un punto estratégico para aquellos alumnos procedentes de comunidades indígenas, a la vez que representa un reto para la universidad porque debe formular y propiciar procesos de vinculación con relación a un entorno caracterizado por la marginación, la discriminación y la pobreza.

En el decreto de creación se estipula que la UIIM se funda para "ofrecer opciones de educación superior que sean pertinentes a las necesidades de desarrollo de los pueblos indígenas y que contribuyan a alcanzar los objetivos y metas de cobertura y equidad en el acceso a la calidad educativa" (Secretaría de gobierno, 2006:2). Además cita como uno de los objetivos de la UIIM: "Desarrollar

funciones de vinculación con los sectores público, privado y social, para contribuir al desarrollo económico y social de la comunidad" (Secretaría de gobierno, 2006:3). Como se observa, la vinculación y la relación con el entorno de esta institución son relevantes para su desempeño. Falta matizar, específicamente, qué tipo de vinculación y las expectativas que pueden cubrirse a corto, mediano y largo plazo. Ya que si retomamos a la interculturalidad como una práctica que trata de garantizar la paz y mejorar la vida, como señala Muñoz (2006), es necesario que esta práctica también promueva la creación y desarrollo de mecanismos que nos permitan problematizar la realidad. En este sentido, la vinculación es un proceso que requiere conocer las condiciones pasadas y presentes del entorno, a la vez que provoque la concientización y el respeto de las diversas poblaciones y sus necesidades, sin pretender la asimilación ni animar relaciones hegemónicas.

Siguiendo este argumento, y en el marco de una exigencia y demanda de educación que responda a las necesidades de las poblaciones indígenas de Michoacán, la UIIM inició labores en 2007 con los programas de Licenciatura en Desarrollo Sustentable, y Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales. Estas licenciaturas están dirigidas a poblaciones y grupos con limitado acceso a los servicios educativos tradicionales. En este texto me centraré, como ya se mencionó, en la Licenciatura en Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales ya que es a la que me adscribo y en la cual imparto cátedra.

La vinculación responsable en la Licenciatura en Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales de la UIIM

La Licenciatura en Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales de la UIIM se formuló con una perspectiva interdisciplinaria, ya que comparte visiones de distintas disciplinas de las ciencias sociales como la antropología, la economía, la administración, la sociología, la ciencia política, la historia, el derecho, entre otras. Esta perspectiva tiene como fin complementar y facilitar el abordaje de la realidad, por medio de diversos enfoques teóricos y metodológicos, con una visión de complejidad.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

El objetivo primordial de esta licenciatura es encaminarse al conocimiento de los procesos de gestión y organización política en sus distintas variantes, para "proponer nuevas formas de convivencia tanto al interior como hacia el exterior, promoviendo el desarrollo desde una visión propia de cada comunidad, aprovechando las formas de organización social, los principios de identidad y recursos humanos y naturales de cada una de ellas" (Cortés *et al*., 2008:3). Esto la coloca como una licenciatura comprometida con el mejoramiento del entorno, especialmente de las comunidades del estado de Michoacán, con un enfoque que valora y coloca en primer término, de forma crítica, lo propio.

En el documento que presenta y justifica la Licenciatura en Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales se entiende por gestión a "las actividades que realiza la población organizada, en negociación con otro grupo, gubernamental o no, con el fin de allegarse recursos de distinta índole para su aprovechamiento en consumo, infraestructura, desarrollo social y cultural u otro beneficio social" (Cortés *et al.,* 2008:2). Esta definición rescata el interés como grupo o colectividad y fija la atención en un beneficio común, es decir, privilegia lo colectivo a lo individual. De forma similar se concibe a los gobiernos locales como "las figuras organizadas política, social y administrativamente que cada grupo humano adopta, como unidad sociopolítica, para el aprovechamiento de los recursos propios o que se puedan allegar de otras instancias, con el fin de mejorar los niveles de bienestar de sus habitantes" (Cortés *et al*., 2008:2). Al enlazar ambas definiciones podemos afirmar que esta licenciatura pretende que la educación impartida contribuya a producir no sólo el beneficio individual de los estudiantes, sino que además proporcione beneficios sociales a sus comunidades. Esto se logrará con la generación de conocimientos y el desarrollo de habilidades y actitudes para que, cuando los estudiantes regresen a sus comunidades, los aporten en la gestión de recursos, en la gobernabilidad de sus comunidades y regiones, y en las discusiones con las que busquen mejorar las relaciones con los entes políticos del país en sus diferentes niveles, y en la defensa de sus derechos individuales y colectivos (Cortés *et al*., 2008).

La Licenciatura Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales se compone de tres ámbitos de especialización: a) Gestión pública y gobernabilidad; b) Gestión de proyectos públicos y comunitarios; y c) Derechos y autonomía de los pueblos originarios. Entre los conocimientos, habilidades y actitudes que se pretende tenga el egresado de esta licenciatura, se pueden enlistar aquellos que considero más pertinentes para sustentar este análisis:

1. Profesionalización de los saberes tradicionales en torno a la organización social de cada comunidad o región.
2. Generar conocimientos y discusión sobre los factores y condiciones de la política pública en el desarrollo de los pueblos originarios.
3. Evaluar situaciones problemáticas, acciones, estrategias, programas y proyectos que han instrumentado la sociedad civil, los gobiernos y organizaciones de distintos sectores.
4. Aplicar los conocimientos adquiridos para la solución de problemas detectados en las comunidades, desde una visión del desarrollo local.
5. Gestar acciones orientadas a la defensa y aplicación de los derechos de los pueblos originarios.
6. Fortalecer el conocimiento y uso de las lenguas, la cultura y las tradiciones locales.
7. Formular y presentar proyectos públicos o comunitarios, ante instancias de financiamiento gubernamental y no gubernamental, con el fin de mejorar los niveles de bienestar comunitario.
8. Contará con conocimientos reflexivos sobre prácticas, costumbres y tradiciones de los pueblos originarios, y su relación con las políticas de Estado o programas nacionales e internacionales, para proponer proyectos de desarrollo con una visión desde dentro del ámbito de lo social, cultural, económico o político, persiguiendo el mejoramiento de los niveles de bienestar de la población involucrada.
9. Formular nuevos programas de desarrollo en consonancia con los requerimientos específicos de cada comunidad, sus recursos materiales y humanos.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

10. Diseñar, gestionar, administrar y evaluar proyectos públicos y comunitarios de acuerdo a las necesidades de la comunidad, encaminados al mejoramiento de la calidad de vida de las personas.
11. Vincular su actividad profesional con las necesidades de la comunidad, con pleno respeto a la diversidad cultural, fortaleciendo su identidad y asumiendo un compromiso de responsabilidad ética.
12. Consideración del marco de normas y valores comunitarios como condición para proponer procesos de gestión encaminados a mejorar la calidad de vida de las personas.
13. Disposición para incentivar las relaciones intercomunitarias, brindar apoyos para la solución de problemas y necesidades sociales, además de considerar otras demandas que se formulen al interior de los pueblos originarios (Cortés *et al*., 2008).

La pretensión en el desarrollo de estos conocimientos, habilidades y actitudes en los estudiantes de dicha licenciatura presupone un intercambio directo y recíproco con las comunidades del entorno, y que se promueva la incorporación de elementos y contenidos de diversas culturas para enriquecer el proceso formativo, como lo enuncian Casillas y Santini (2006), desde un enfoque intercultural.

Es claro que las comunidades rurales e indígenas no pueden vivir aisladas, entonces es pertinente promover la construcción, con apoyo de los docentes y alumnos, de mecanismos que permitan conocer, adaptar y seleccionar conscientemente prácticas benéficas para el bien común. La tarea de vinculación adquiere sentido al privilegiar una integración en igualdad de condiciones.

Casillas y Santini (2006) consideran que en las universidades interculturales la vinculación con la comunidad "se constituye a partir de considerar que existen formas [de] pensamiento que, por una parte, están distribuidas entre los diferentes actores sociales que conforman la comunidad, así como en los distintos espacios comunitarios. La estrategia de esta función universitaria se establece al reconocer y reconstruir dichos conocimientos y espacios en oportunidades de proyectos de desarrollo social y productivo para

el desarrollo local y regional" (Casillas y Santini, 2006:153). Sin embargo, considero que la vinculación no se limita, necesariamente al reconocimiento de actores sociales portadores de conocimientos y a la formulación de proyectos, también puede ser más inclusiva y proponer transformaciones reales, de acuerdo a situaciones concretas.

En esta línea, la UIIM, como espacio en el que se generan, valoran, comparten y difunden conocimientos, habilidades y actitudes surgidas en la academia, las comunidades y personas con trayectoria reconocida socialmente, propicia acercamientos con el entorno regional. Por ejemplo, con la comunidad anfitriona ha llevado a cabo eventos culturales, puesto en funcionamiento un Cineclub, y el diálogo con las autoridades legítimamente reconocidas. También ha realizado otras actividades de acercamiento como pláticas y charlas en comunidades purépechas y rurales del entorno (Santa Fe de la Laguna, Comachuén), y con grupos de productores y profesionistas (pescadores del lago de Pátzcuaro, grupo de Médicos Tradicionales); ha brindado asesoría en problemáticas especificas (Tingambato), y ha promovido un diagnóstico de la violencia en la familia y en contra de la mujer, entre otras. Estos primeros pasos registran, sin embargo, una falta de apoyo y de dirección concretos.

El ejercicio de una vinculación responsable requiere participar en procesos de colaboración cada vez más estrecha con las personas de las comunidades del entorno. En este sentido, la Licenciatura Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales representa la posibilidad de integrar a los alumnos y profesores por medio de la generación de conocimientos en el aula pero fuera de ésta, tratando de evitar el desfase entre lo aprendido en el campo universitario y lo asimilado en el entorno comunitario. Las materias del plan curricular establecen en sus formas de aprendizaje y evaluación, el diálogo constante y respetuoso con las personas de sus comunidades (gente mayor, autoridades, grupos organizados, líderes, etcétera) con el fin de recuperar, valorar y sistematizar información, saberes, actividades y manifestaciones culturales que signifiquen prácticas de convivencia justa, democrática y tengan como principio el interés común de la población. Aunque también hay que advertir que es necesario

evitar excesos universalistas y particularistas por medio de las intervenciones sociológicas (Muñoz, 2006:282).

Con el mismo fin se pretende la expedición de una carta compromiso entre el estudiante y las autoridades locales de sus comunidades de origen. Aunque esto aún no se lleva a cabo, los estudiantes de esta licenciatura han mantenido una relación constante con los procesos históricos y políticos de sus comunidades. Se ha recuperado la historia local, el registro de prácticas políticas, el diagnóstico de problemáticas municipales, el análisis de normatividades concernientes a los pueblos indígenas, entre otras actividades. Otra vertiente de la vinculación se propone con la investigación que realizan los profesores-investigadores de la Universidad. Es necesario mencionar que esta licenciatura, debería apostar por un cambio social y político con el conocimiento de la realidad más próxima. Esto debe complementarse con una ética ciudadana que privilegie el bien común.

La tarea que se realiza en la UIIM debe orientarse hacia la vinculación, formulando líneas de investigación derivadas del entorno inmediato, por lo que se buscará aportar soluciones (Casillas y Santini, 2006:153-154). Esto sugiere una autocrítica entre los docentes y, al mismo tiempo, una valoración de las posibilidades de la investigación-participación o investigación aplicada. De forma similar, se busca que los estudiantes también realicen investigaciones aplicadas que permitan "el diagnóstico, diseño de estrategias y tratamiento de conflictos vinculados con la gestión pública y gobernabilidad, la gestión de proyectos públicos y comunitarios, o la autonomía y derechos de los pueblos originarios, que demandan las comunidades" (Cortés *et al*., 2008:30-31). Los alumnos de la licenciatura en Gestión de la UIIM deben asumirse como auténticos sujetos gestores comprometidos en procesos de participación recíproca. Esto provocará, además de una convivencia y enriquecimiento mutuo, confianza en los saberes y conocimientos que se generen colectivamente.

Una modalidad igualmente encaminada a la vinculación con las comunidades es el servicio social. Éste trata de contribuir a la "formación académica y capacitación profesional del alumno(a), pero

también se espera que los resultados sean en beneficio de la sociedad en general" (Cortés *et al*., 2008:31). Esta práctica tiene el reto de contribuir a la solución de problemas socialmente relevantes en las comunidades utilizando la gestión en sus diferentes formas, pero respetando sus intereses y demandas de aquéllas. En esta línea, el acercamiento de la UIIM a las autoridades de la región no ha podido fortalecerse y brindar otro tipo de apoyo, por ejemplo, en lo que se refiere a capacitación o asesoría. Falta entonces trazar un plan de actividades encaminadas a la profesionalización de servidores públicos, los reconocidos por las instancias gubernamentales u otros que lo han sido por la comunidad.

Además de las actividades de vinculación –ya conocidas– con la comunidad como es la elaboración de diagnósticos y análisis de la problemática comunitaria, sistematización de saberes productivos, el impulso a posibles formas de gestión con el propósito de solucionar problemas prioritarios para el desarrollo de la comunidad, etcétera, así como la comunicación de estos resultados a la población en su lengua (Casillas y Santini, 2006:181), es necesaria una evaluación y diagnóstico del impacto que tienen estas instituciones en su entorno inmediato. De inicio se debe plantear la viabilidad (beneficios y generación de nuevas problemáticas) de una universidad en el ámbito rural. En esta línea, es imprescindible un diagnóstico de la comunidad de Pichátaro antes y después de la llegada de la UIIM, con el objeto de conocer cuáles son las problemáticas que ha generado y cuáles las que trata de resolver. Este primer paso se encamina a una vinculación responsable y equitativa, que tome en cuenta la vida comunitaria y la respete.

Por ejemplo, en el caso de la UIIM no se realizó un diagnóstico de la comunidad anfitriona que diera cuenta de las problemáticas reales y más urgentes de resolver. La elección del lugar tuvo que ver más con la disponibilidad de su población puesto que donó el terreno. Aunque cabe mencionar que esta donación no estuvo exenta de conflictos en la comunidad, ya que eran hectáreas de muy buena calidad. En la valoración que hizo la comunidad de Pichátaro, los beneficios vislumbrados debieron ser mayores que los riesgos para aceptar a la UIIM. Sin embargo, en la actualidad se observa mayor

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

tránsito, mayor demanda de servicios públicos, un incremento de la población joven y de actividades y costumbres propias de su edad (fiestas, noviazgos, visitas, reuniones, etcétera) que resultan diferentes a las de la comunidad anfitriona. Esto ha provocado un desconcierto entre los pichatarenses, ya que así como han llegado recursos económicos, también se enfrentan a demandas justificadas y escasa capacitación en el servicio para los consumidores. Una de las problemáticas que se ha dejado sentir es la falta de un adecuado servicio de seguridad pública en fiestas y a altas horas de la noche.

Consideraciones finales

La labor de vinculación no está exenta de visiones esencialistas, etnocentristas y conservadoras de las prácticas comunitarias, es decir, se requiere una perspectiva crítica de lo propio y lo ajeno. Esto puede provocar suspicacias, ya que no es muy común escuchar que se hable de cambios en las comunidades, y tiene relación con posiciones idílicas de la vida comunitaria; sin embargo en éstas existen prácticas, valores y costumbres que no siempre permiten el desarrollo pleno de las personas y, por el contrario, limitan sus capacidades. Por tanto es importante conocer, en su profundidad e historicidad, aquellas prácticas que puedan considerarse poco benéficas y evaluar su funcionamiento, sentido y lugar en la estructura comunitaria, en conjunto con las personas que la conforman. Este proceso podrá facilitar la toma de decisiones y la presentación de propuestas enfocadas en el desarrollo de valores y prácticas de beneficio colectivo.

Como acertadamente anota Muñoz, los centros formadores interculturales son sitios claves para la formación de "una cultura de capacidad que fomente procesos de subjetividad emancipatoria e identidad grupal, cuya cohesión no dependa de la homogeneización ni la exclusión de las diferencias" (Muñoz, 2006:282-283). Se pretende, entonces, ir más allá de una educación compensatoria, es decir, esta educación tiene que rebasar ese límite y formular propuestas que involucren a la comunidad universitaria con las problemáticas reales del entorno y, especialmente, con aquellas que vive la comunidad anfitriona de la Universidad, es decir, Pichátaro.

Es posible que existan, como parte de las labores de vinculación, más programas orientados a manifestaciones artísticas de la cultura, y se deje de lado la discusión de procesos organizativos profundos que representan una preocupación entre la población. Esto se relaciona con el creciente impacto de procesos externos a éstas como la crisis económica, la disputa político-electoral, la diversificación religiosa, la migración externa, entre otros. Ciertamente la realidad va delante de la sistematización de información y conocimientos, lo que igualmente requiere acercamientos continuos con el entorno. En este sentido, la UIIM no puede asumir la responsabilidad total de estos procesos, necesita de la coordinación de autoridades, grupos y líderes regionales que apoyen una transformación para generar prácticas justas, equitativas, horizontales de convivencia. De otra forma, la Universidad se volverá sólo un centro formador de individuos con mínima respuesta con relación a su entorno que sólo buscan mejorar su situación personal. Para que lo anterior no ocurra necesariamente debe apoyarse a la Universidad con políticas públicas creadas desde la gente que refuercen los procesos que mejoren sus condiciones de vida. Esto ayudará a garantizar una práctica intercultural ya que, como menciona Dietz (2004), no es pertinente una interculturalidad sin vinculación.

Todo esto nos lleva nuevamente a preguntarnos: ¿qué hace falta para analizar y proponer solución a problemáticas expresadas por las comunidades y organizaciones indígenas y rurales? ¿Es la UIIM una institución con la capacidad para responder a estas expectativas? ¿Cuáles son las prácticas, conocimiento y valores que debe cultivar y desarrollar la UIIM para cumplir con este propósito?

Para finalizar agregaré que a las actividades de vinculación no se le ha dado la importancia adecuada y que más que seguir un plan o proyecto unificado con objetivos prácticos a mediano y largo plazo, la UIIM ha realizado estas actividades de acuerdo a las circunstancias y demandas inmediatas. Es necesario un proyecto que integre a todas las licenciaturas y que comprometa a toda la comunidad académica, a sus autoridades, docentes y alumnos. La vinculación debe garantizar un beneficio mutuo y no sólo la transferencia direccional y hegemónica de conocimientos.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Fuentes consultadas

Casillas, Lourdes y Laura Santini, *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*, México, SEP-CGEIB, 2006.

Cortés Espinosa, Graciela, *et al.*, "Plan de Estudios del Área de gestión Comunitaria y Gobiernos Locales", UIIM, mimeo, 2008.

Dietz, Gunther, "Del multiculturalismo a la interculturalidad: evolución y perspectivas", *Cuadernos IAPH, Patrimonio inmaterial, multiculturalidad y gestión de la diversidad*, 2004.

Muñoz Cruz, Héctor, "La reorganización intercultural de la educación escolar indígena de México", en: Muñoz Cruz, Héctor (coord.), *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales*, México, UAM-I/UPN, 2006.

Secretaría de Gobierno, "Decreto por el que se crea la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán", *Periódico oficial del Gobierno Constitucional del Estado de Michoacán de Ocampo*, Gobierno del Estado de Michoacán, Morelia, t. CXXXVIII, martes 11 de abril, núm. 52, 2006.

MAPA CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN C

	Tronco divisional			
Semestre	**3**	**4**	**5**	**6**
Ejes Formativos				
Lengua y Cultura	GM-201 Taller de oralidad y memoria: sistemas de organización y uso de la lengua originaria en los espacios públicos Créditos 6	GM-208 Taller de uso de la lengua originaria escrita: los sistemas normativos Créditos 6	GM-301 Taller en lengua originaria: Política del lenguaje y educación en los pueblos originarios. Créditos 6	GM-308 Taller en lengua originaria: Reflexiones en torno a la multi e interculturalidad. Créditos 6
Metodo-lógico	GM-202 Introducción al pensamiento científico y objetos de estudio Créditos 6	GM-209 Metodología y técnicas de investigación Créditos 6	GM-302 Seminario de investigación I: construcción del objeto de estudio y estado del arte Créditos 8	GM-309 Seminario de investigación II: proto-colo de investigación Créditos 8
	GM-203 Teorías de la Política y del Derecho Créditos 6	GM-210 Los pueblos originarios en la legislación nacional e internacional Créditos 8	GM-303 Aspectos normativos de los gobiernos locales Créditos 8	GM-310 Ética de la gestión y del ejercicio del poder Créditos 6
	GM-204 Teoría del Estado Créditos 6	GM-211 Teoría y práctica de la política pública Créditos 8	GM-304 Gestión Comunitaria y formas de democracia Créditos 8	GM-311 Gestión estratégica e interculturalidad Créditos 8
Económico administrativo	GM-205 Economía Política comunitaria Créditos 6	GM-212 Modelos de desarrollo Créditos 6	GM-305 Políticas económicas y desarrollo comunitario Créditos 8	GM-312 Administración comunitaria Créditos 6
	GM-206 Sistema Político Mexicano Créditos 8	GM-213 Movimientos sociales de pueblos originarios Créditos 8	GM-306 Género, ciudadanía y participación política Créditos 6	GM-313 Análisis de coyuntura y actores sociales Créditos 8
	GM-207 Formas de gobierno indígena Créditos 8	GM-214 El municipio en México Créditos 8	GM-307 Cultura política y formas de gobierno local Créditos 6	GM-314 Política social Créditos 8
Créditos por sem.	46	50	50	50
Lista de optativas: (se presenta una lista, pero se podrán diseñar otras, en función de la oferta y la demanda)				
	Tratado de libre comercio con América del Norte y la agricultura: GM-001	El mundo actual, México y América Latina en la heterodoxia globalizadora, una perspectiva histórico política GM-002	Políticas culturales y gestión municipal en los pueblos indígenas GM-003	Procesos electorales y partidos políticos en Michoacán GM-004

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

EXO

GESTIÓN COMUNITARIA Y GOBIERNOS LOCALES

Áreas de especialización					
7			8		
Gestión pública y gobernabilidad	Gestión de proyectos públicos y comunitarios	Derechos y autonomía de los pueblos originarios	Gestión pública y gobernabilidad	Gestión de proyectos públicos y comunitarios	Derechos y autonomía de los pueblos originarios
GM-401 Liderazgo comunitario y toma de decisiones Créditos 10	GM-404 Diseño y operación de proyectos públicos y comunitarios Créditos 10	GM-406 Derechos y formas de tenencia de la tierra Créditos 10	GM-408 Conflicto y cambio social Créditos 10	GM-411 Formas asociativas y normatividad Créditos 10	GM-413 Sistemas de justicia y jurisdicción indígena Créditos 10
GM-402 Seminario de investigación III: Recopilación y análisis de datos Créditos 12			GM-409 Seminario de investigación IV: Redacción de tesis Créditos 12		
GM-403 Lo social en gobiernos alternativos Créditos 10	GM-405 Gestión de proyectos públicos y comunitarios Créditos 10	GM-407 Teoría y prácticas autonómicas Créditos 10	GM-410 Finanzas públicas municipales Créditos 10	GM-412 Evaluación de proyectos públicos y comunitarios Créditos 10	GM-414 Taller de análisis y argumentación del discurso jurídico Créditos 10
GM-00X; (o la clave de la materia electiva, de otro programa que curse) Materia complementante I: electiva/optativa* Créditos 6-10			GM-00X (o la clave de la materia electiva, de otro programa que curse) Materia complementante II: electiva/optativa Créditos 6-10		
GM-00X (o la clave de la materia electiva, de otro programa que curse) Materia complementante III: electiva/optativa Créditos 6-10			GM-00X (o la clave de la materia electiva, de otro programa que curse) Materia complementante IV: electiva/optativa Créditos 6-10		
42-52			44-52		Total créditos: 368-384
Migración GM-005	Ruralidad en México GM-006	Historia oral GM-007	Género y poder GM-008	GM-009	GM-0010

Tronco común	
Semestre	
1	2
TC-101 Taller de conciencia lingüística Créditos 6	TC-108 Taller de expresión y comunicación en lengua originaria Créditos 6
TC-102 Taller de lectura crítica y redacción Créditos 6	TC-109 Taller de discurso académico Créditos 6
TC-103 Introducción a la computación y la programación Créditos 6	TC-110 Patrimonio cultural y artístico Créditos 6
TC-104 Aritmética y álgebra Créditos 6	TC-111 Estadística Créditos 6
TC-105 Introducción a la antropología social Créditos 6	TC-112 Identidades sociales Créditos 6
TC-106 Naturaleza y sociedad Créditos 6	TC-113 Introducción al desarrollo sustentable Créditos 6
TC-107 Historia de México y pueblos originarios Créditos 6	TC-114 Procesos sociohistóricos de los pueblos originarios de Michoacán Créditos 6
Créditos por semestre: 42	42
Talleres y cursos extracurriculares	

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Uso de biocombustibles en comunidades mixtecas y tlapanecas de la Montaña Alta de Guerrero

Clara Isabel Sabas Soto
Gerardo Zarate Vargas[13]

Introducción

La bioenergía es aquella que se obtiene de la biomasa y se presenta en una gran variedad de formas. Puede obtenerse a partir de biocombustibles sólidos como la leña, el carbón vegetal o los residuos agrícolas los que pueden quemarse directamente o gasificarse para producir calor o electricidad; también se obtiene bioenergía de cultivos energéticos como la caña de azúcar y las plantas oleaginosas de las que se obtiene el bioetenol y el biodiesel, asimismo se genera bioenergía de los residuos municipales y el estiércol, los cuales se pueden procesar para obtener combustibles gaseosos como el biogás (Masera, 2006).

De acuerdo al INEGI (2004), 28 millones de personas usan leña como fuente principal de energía, y de éstas, 19 millones la usan como único combustible para satisfacer sus necesidades energéticas.

Para el caso de México el uso de bioenergía representa 8% del consumo de energía primaria; los biocombustibles de los cuales se obtiene ésta son principalmente la leña y el bagazo de caña. Sin embargo, en algunas regiones el acceso a la leña es muy difícil,

[13] Docentes de tiempo completo en la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero.

debido a su alto costo o a la gran cantidad de tiempo y esfuerzo que se utiliza para conseguirla.

El uso de la biomasa para obtener energía representa una alternativa renovable, la bioenergía representa 11% del consumo total de energía a nivel mundial y 80% del consumo de energías renovables (Masera, 2006).

El presente trabajo se realizó en dos localidades mixtecas y tres tlapanecas de la Montaña Alta de Guerrero, y forma parte del proyecto en curso denominado Recursos bioenergéticos de la montaña de Guerrero. Los objetivos del trabajo "Uso de biocombustibles en comunidades mixtecas y tlapanecas de la Montaña Alta de Guerrero" es conocer las especies arbóreas de mayor uso en la producción de bioenergía, los procesos de obtención y uso de combustibles provenientes de la biomasa.

El uso de leña en la montaña alta de Guerrero juega un papel importante en la reproducción social de los pueblos originarios. La obtención de este biocombustible se centra en especies arbóreas pertenecientes a los géneros *Alnus* y *Querqus* por sus propiedades favorables para la combustión.

Metodología

La metodología usada se basó principalmente en encuestas, y entrevistas minuciosas, que se realizaron en dos localidades de la región de la Montaña de Guerrero, una, La Ciénega perteneciente al pueblo originario Tlapaneco o (Meepha) del Municipio de Malinaltepec, y la otra, colonia Barrio de Guadalupe de la localidad de Mixtecapa perteneciente al pueblo originario Mixteco (Na´savi), del municipio de San Luis Acatlán; en las dos localidades se aplicaron las herramientas mencionadas, en las unidades domesticas a las amas de casa, al padre de familia y algunos vendedores de ocote. Por el carácter de estas herramientas se obtuvo información cualitativa y cuantitativa. Las preguntas tuvieron como principal objetivo detectar las especies que se usan como combustible, el uso que se le da a estos biocombustibles, y las razones de la preferencia por dichos biocombustibles.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Mediante las encuestas se conocieron las especies de mayor uso para biocombustibles, posteriormente se realizó una colecta y herborización utilizando el método de Lot Chiang. Se procedió a identificar cada planta usando claves taxonómicas, y el catálogo de encinos del estado de Guerrero, editado por la Comisión Nacional Forestal (Conafor).

Resultados

Las localidades estudiadas se encuentran en la región de la montaña alta de Guerrero que se considera una de las más pobres, con alto nivel de marginación en el país. En ella se asientan tres culturas: la Mixteca (Na´savi), la Tlapaneca (Meepha) y la Nauatl (Nauatlajtolli).

Las dos localidades en estudio colindan, separando y a sus centros de población únicamente los separa la carretera nacional Tlapa-Marquelia. El INEGI (2000) reporta para esta región una altitud de 2000 msnm y una precipitación pluvial promedio anual de 1 500 mm; la vegetación es bosque de pino y encino principalmente.

Los resultados obtenidos indican que el consumo de bioenergía en Barrio de Guadalupe colonia de la localidad de Mixtecapa, se basa solamente en el uso de la leña y residuos agrícolas como el olote. En el caso de la localidad de la Ciénega, de las 32 unidades familiares entrevistadas 25% utiliza como combustible únicamente la leña y residuos agrícolas como el olote, mientras que 69% combina el uso de leña con el gas y 6% restante utiliza sólo gas, como combustible.

En las dos localidades estudiadas predomina el uso de especies arbóreas pertenecientes a los géneros *Alnus* y *Quercus*.

En la localidad de la Ciénega en orden de importancia por su uso como biocombustible se encuentran las siguientes especies:

Nombre común	Nombre en lengua originaria *Mephaa*	Nombre científico
Encino rojo	Xtawapa	Quercus candicans
Encino negro	Xtamaña	Quercus aff. stysophylla
Elite	-	Alnus acuminata

Para la localidad Barrio de Guadalupe en orden de importancia por su uso se encuentran las siguientes especies:

Nombre común	Nombre científico
Encino negro	Quercus aff. Stysophylla
Elite	Alnus acuminata

La preferencia por estas especies la determina sus propiedades como combustible: la cantidad de calor generada y el tiempo de duración de la combustión; la preferencia no está en función de la disposición del recurso ya que las entrevistas reportan escasez cada vez mayor de estas especies, lo que implica una mayor inversión de tiempo y esfuerzo en la recolección y obtención de la leña.
En Barrio de Guadalupe sólo 8% de las unidades domesticas compran leña por lo menos una vez al año y el costo promedio es de 2.00 pesos el kilogramo.

En la Ciénega la situación es diferente pues la mayor cantidad de unidades domesticas que consumen leña la compran, o pagan por el traslado del lugar de recolección hasta la casa y el costo promedio varia de 2.00 a 2.50 pesos el kilogramo.

En Barrio de Guadalupe el uso del ocote *Pinus montezumae* es generalizado para iniciar la combustión de la leña, y la obtención del ocote se hace por recolección.

En la Ciénega el uso del ocote también es de gran importancia para iniciar la combustión pero en esta localidad 35% de las unidades domesticas que usan leña compra ocote por lo menos una vez al año, 65% lo recolecta y almacena para usarlo durante cierta temporada.

Los patrones de obtención y uso de este biocombustible son heterogéneos y están impregnados de elementos culturales, además de la disposición del recurso natural. Para Barrio de Guadalupe, como en sus tierras no tiene ese recurso, la obtención y recolección de leña implica acuerdos con una localidad vecina, la cual les auto-

riza la extracción de leña por medio de un convenio por el que los habitantes de Barrio de Guadalupe se comprometen a aportar una cuota económica anual para la fiesta de esa localidad vecina.

No se realizan actividades de reforestación o propagación de especies con fines energéticos. En Barrio de Guadalupe los resultados indican que sólo han participado en campañas de reforestación que organizan algunas dependencias, y en las cuales se les ofrece un incentivo económico o una comida. Lo anterior pareciera irrelevante; pero si la asistencia a estas actividades está en función de una comida o un incentivo económico, quiere decir que la situación de pobreza que vive esta localidad define prioridades distintas en las familias, y no por una conciencia ecológica o ambiental.

En la localidad de la Ciénega es distinto el nivel económico y las actividades a que se dedican; pero de la misma forma no existe una reforestación o propagación de especies con fines energéticos, pero si una participación en las campañas organizadas por las dependencias de gobierno.

En la Barrio de Guadalupe el fogón abierto o de tres piedras lo usan todas las unidades domesticas; esta tecnología de generación de bioenergía tiene sus implicaciones en cuanto a la eficiencia en el aprovechamiento de la energía y el impacto en la salud de las personas. El fogón abierto, sin embargo, cumple funciones darle calor a la estancia en la que se reúne la familia.

En la localidad de la Ciénega menos de 20% de los hogares que usan leña cuentan con fogón abierto, aproximadamente 30% tiene una estufa ahorradora que fue construida cumpliendo un programa de alguna dependencia de gobierno y el resto usa el fogón en forma de *u*. Las amas de casa que tienen estufa ahorradora, dijeron que no les es útil o no funciona como ellas quisieran.

Conclusiones

Es importante conocer la cantidad y diversidad de uso de biocombustibles; pero también es necesario saber el potencial y disposición de estas especies –tarea en la cual se inscribe este trabajo–, para

diseñar estrategias de producción y uso sustentable de biocombustibles asimismo para aprovechar la bioenergía.

Se puede observar claramente en las localidades estudiadas que la obtención de leña implica un costo económico para las familias de los pueblos Mixtecos y Tlapanecos y, aunado a esto, un costo ambiental pues la demanda de energía se ha incrementado y no existe campañas de reforestación de especies con fines energéticos, es decir, las especies que se plantan tratando de reforestar no tienen el potencial energético de los biocombustibles más demandados en las localidades de estudio.

Entonces es necesario abordar la bioenergía de manera integral tomando como punto de partida una política de desarrollo en este sector; pero esta integralidad no aparece en las leyes que promocionan a la bioenergía, ni en la política pública o en los apoyos a la investigación y desarrollo tecnológico (Masera, 2009).

La tecnología incipiente para el aprovechamiento de la bioenergía en la montaña de Guerrero no ha dado los resultados esperados porque no se consideran los elementos culturales que existen en las unidades domesticas de diferentes culturas, lo que hace que estas tecnologías, aunque se haya comprobado que son eficientes, no han sido apropiadas ni apropiables en los pueblos originarios. Por esa razón existe la necesidad de diseñar tecnología apropiada a las condiciones naturales y culturales de cada localidad. Aunque la discusión sobre bioenergéticos se ha centrado en los biocombustibles líquidos como el etanol y el biodiesel, estos no constituyen el uso dominante de la biomasa como fuente de energía sino la leña y el bagazo de caña que aportan aproximadamente 8% de la demanda final de energía en México, y existen opciones bioenergéticas que no representan un riesgo para la seguridad alimentaria sino que por el contrario pueden apoyarlo (Masera, 2009).

Para enfrentar la actual crisis ambiental y energética consideramos necesario el diseño y operación de estrategias agroecológicas que aborden de manera integral el potencial bioenergético en la búsqueda del desarrollo sustentable.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Fuentes consultadas

Agencia Internacional de Energía, *Sistemas de autobuses para el futuro*, 2005.

Camps Michelena, M. y Marcos M., F., *Los biocombustibles*, España, Mundiprensa, 2008.

Escudero L., *Manual de energía eólica*, España, Mundiprensa, 2004.

Gil G. G., *Energías del siglo XXI, de las energías fósiles a las alternativas*, México, Mundiprensa, 2008.

Hans-Holger Rogner *et al., World Energy Assessment. Chapter 4, Energy Resources,* Nueva York, United Nations Development Programme, United Nations Department of Economic and Social Affairs, World Energy Council. 2000.

Masera, O., *La bioenergía en México: Un catalizador del desarrollo sustentable*. México, Conafor, 2006.

Méndez M., J. y R. Cuervo G., *Energía solar fotovoltaica*, España, Fundación Cofemental, 2008.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

El conteo de aves rapaces migratorias como estrategia para el fortalecimiento de la cultura ambiental comunitaria en el poblado de Siboney en Santiago de Cuba

Naylien Barrera Leyva[14]

Para cualquier pueblo del mundo conocer los fenómenos naturales y educarse en aras de la conservación de la biodiversidad y el medio ambiente haciendo uso sostenible de los recursos sin la explotación de los mismos, se hace imprescindible para la preservación de la vida en la tierra.

Resumen

En 1993 se funda en Santiago de Cuba el Centro Oriental de Ecosistemas y Biodiversidad (BIOECO) como respuesta del Estado cubano a uno de los acuerdos tomados en la Cumbre de Río, convirtiéndose en uno de los centros principales del país que dedicará sus investigaciones a la conservación de los ecosistemas y la biodiversidad. Aparejado a los estudios de conservación netamente biológicos, las Ciencias Sociales también han tenido su protagonismo en los proyectos llevados a cabo por la institución y el desarrollo de la Educación Ambiental ha jugado un rol importante en las estrategias para lograr la formación constructiva de una relación armónica entre los hombres y el medio ambiente. En este trabajo se presenta una de

[14] Centro Oriental de Ecosistemas y Biodiversidad, Cuba.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

las experiencias surgidas al aplicar el proyecto: Los conteos de aves rapaces migratorias como oportunidad para la formación de la cultura ambiental comunitaria en el poblado de Siboney en Santiago de Cuba, relacionada con el intercambio de saberes que se tuvo con personas de la tercera edad, estudiantes de la Universidad del Adulto Mayor, en los inicios de la temporada 2009. Uno de los objetivos que nos impulsó a realizar este trabajo es: incrementar en los pobladores de Siboney los conocimientos que poseen de la migración de las aves rapaces, y sensibilizarlos al respecto. Para ello utilizamos métodos de la investigación social, fundamentalmente Investigación Acción Participativa (IAP), Trabajo Grupal, Diagnóstico Participativo, Observación Directa y algunos métodos de la Ecuación Popular.

Palabras claves: educación, conservación y ecosistemas.

INTRODUCCIÓN

La necesidad de proteger a las aves por el hombre y particularmente por la sociedad santiaguera ha constituido uno de los intereses principales del Centro Oriental de Ecosistemas y Biodiversidad (BIOECO) desde su fundación en 1993, institución gubernamental ubicada en el sureste de Cuba, en la provincia de Santiago de Cuba, cuya misión abarca la investigación en temas de biodiversidad, su manejo y conservación, y la diseminación del conocimiento sobre estos temas entre la población cubana por medio del trabajo de Educación Ambiental y Popular que desarrollan diversos investigadores del Centro en cada una de las áreas, comunidades y pueblos donde los proyectos tienen impacto. Con el objetivo de formar valores, aptitudes y actitudes para lograr la interrelación armoniosa hombre-naturaleza por la sociedad en su conjunto, y de ahí un uso sustentable y conservacionista de los recursos.

Uno de los proyectos que lidera BIOECO en aras de la conservación de la avifauna es el Monitoreo de la Migración de las aves rapaces en Cuba y éste ha constituido una importante oportunidad para estudiar el fenómeno de la migración de las aves rapaces del Caribe y fortalecer la cultura ambiental comunitaria de los poblados donde se desarrolla dicho monitoreo. Con el trabajo comunitario los especialis-

tas en el tema se han dado a la tarea de divulgar entre los diferentes sectores, la importancia que tiene para la naturaleza la conservación de las aves rapaces y el hecho de que éste fenómeno esté ocurriendo en parte de su territorio, así como facilitar los resultados adquiridos desde los inicios hasta la fecha de dicha investigación.

Todos los años, en las actividades secuenciales durante la temporada de la migración, se ha trabajado fundamentalmente con niños y jóvenes de las comunidades por constituir una de las fuerzas fundamentales en el hogar y la sociedad, sin embargo, la experiencia que presentaremos en este trabajo corresponde al nuevo enlace que tiene el proyecto desde el año 2009, con la enseñanza superior, en este caso la Cátedra Universitaria del Adulto mayor (CUAN) y contribuir al fortalecimiento de la cultura ambiental comunitaria en pobladores de Siboney, a partir del conocimiento de la migración de las aves rapaces durante el periodo de migración otoñal (agosto-noviembre) de 2009.

Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Establecer convenio de trabajo con la CUAN del poblado de Siboney.
2. Posibilitar la comprensión del fenómeno por sus integrantes (alumnos y profesores) y su interrelación con los investigadores y técnicos a cargo de los conteos.
3. Incrementar conocimientos que poseen sobre la migración de aves rapaces.
4. Promover la participación y vinculación comunitaria en los conteos de las aves rapaces migratorias y ayudar informando al respecto en el hogar y en el barrio.
5. Captar alumnos para desarrollar investigaciones conjuntas.

Metodología aplicada en las actividades de EA

Se utiliza métodos de la investigación social, fundamentalmente: Investigación-Acción-Participación (IAP), Trabajo Grupal, Diagnóstico Participativo, Observación Directa y algunos métodos de la Ecuación Popular promovidos por el Centro Memorial Martín Luther King que no difieren mucho de los anteriores.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Desarrollo

La CUAN

En los últimos cinco años, el sistema educacional cubano proyecta y practica nuevas estrategias de enseñanza para vincular al estudio a la mayor cantidad de personas posibles. Una de las estrategias pensadas, y puesta ya en práctica desde 2006, corresponde a la creación de la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor (CUAN) con el objetivo de alargar la de nuestros abuelos con una vejez segura, sin limitaciones, saludable y culta.

De esta manera un número considerable de jubilados e integrantes de los círculos de abuelos, fundamentalmente, conforman la matrícula de la CUAN en cada municipio.

Esta universidad tiene su programa oficial de estudio; pero específicamente el desarrollo de las actividades se enmarcan con la impartición de talleres por el claustro de profesores con cuestiones de interés de los alumnos, correspondiendo la mayoría con asuntos de la tercera edad e investigar temas que les resulten significativo y que, de alguna manera, tengan relación con la localidad donde viven, convirtiéndose así en fieles investigadores locales.

Estudio de la migración diurna de las aves rapaces

A partir de 2001 el BIOECO de la ciudad de Santiago de Cuba, apoyado por la WildLife Conservation Society (WCS) y Hawk Mountain Sanctuary, establece en el mirador natural de La Gran Piedra, localizado al este de la cadena montañosa de la Sierra Maestra en el oriente de Cuba a 1 234 msnm, el primer observatorio de aves rapaces migratorias del Caribe insular. Desde entonces dicha institución comienza a liderar estudios de la migración de las aves rapaces en Cuba a partir del monitoreo de la migración diurna.

Los conteos que desde 2001 se realizan en el observatorio de aves rapaces de La Gran Piedra comenzaron a desarrollarse de la misma manera a partir de 2006 en la comunidad de Siboney, poblado ubicado en los límites de la Reserva Ecológica Siboney-Juticí (anexo 1),

convirtiéndose en el segundo de su tipo en el país y en el Caribe. Desde su inicio hasta la actualidad arroja los mayores totales mundiales de águilas pescadoras, contadas durante una migración otoñal en cualquiera de los más de 300 observatorios que existen en el mundo, lo que identifica a esta localidad y a Cuba como uno de los sitios de mayor importancia mundial para la migración de esta especie.

La migración de las aves rapaces brinda una oportunidad única para realizar estudios poblacionales. Estas aves, que el resto del año están dispersas en sus sitios de cría, se concentran durante la migración en determinados sitios en los que se pueden situar observatorios, permitiendo realizar estudios de sus poblaciones, de sus estrategias de vuelo, rutas utilizadas, influencia de las condiciones meteorológicas en la migración, además de ayudar a contestar otras interrogantes. Por tales razones es que los conteos, que en sus inicios tuvieron como objetivo fundamental describir los patrones migratorios de las aves rapaces a través y hacia Cuba –y educar a los cubanos en el cuidado y conservación de estas aves y sus hábitats–, actualmente mantiene los mismos objetivos; sin embargo, con los cambios climáticos, la temporada de huracanes en el Caribe se ha incrementado en cuanto a la cantidad de estos fenómenos reportados anualmente y en cuanto a su intensidad. La temporada de huracanes coincide en tiempo y espacio con la migración de las aves a través y hacia el Caribe, por lo que nuestro monitoreo en la actualidad también está dirigido a detectar, a largo plazo, cualquier cambio en el flujo y la fenología migratoria de las especies de aves rapaces que migran cada año a través del Caribe.

En este año cumplimos siete de ayudar a entender el fenómeno de la migración de las aves rapaces a través del Caribe, aprovechando la oportunidad para vincular a nuestra población con la observación y conservación de estas aves.

Actividades de Educación Ambiental

Por diversas razones, se ha hecho habitual priorizar el desarrollo de las diversas actividades de EA con los niños. Este año el proyecto tuvo gran interés en dar a conocer los datos anteriormente referido

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

a personas de la tercera edad y, específicamente, a los que están vinculados con la CUAN. De esta manera influimos en personas muy sabias de la sociedad a quienes escuchamos con gran respeto.

En este caso más de 20 abuelos participaron en los intercambios de saberes, e integrándonos con las técnicas participativas que nos proporciona la metodología de la EP, pudimos trasmitir las informaciones planificadas y despertar interés del alumnado en participar junto al equipo del proyecto en la divulgación de la importancia que tiene la protección y conservación de estas aves.

Otros resultados de este trabajo consisten en la vinculación de estudiantes de la Universidad de Oriente (UO) con los universitarios de la CUAN, ya que durante el desarrollo de las actividades contamos con la presencia de estudiantes de Biología e Historia de la UO, quienes apoyaron como coordinadores cada una de las actividades. Esto permitió que no sólo se hablara de aves rapaces, también de los valores naturales y culturales incalculables que posee el Área Protegida Reserva Ecológica Siboney-Juticí, área ubicada en los límites de la comunidad de Siboney y donde se desarrollan la mayoría de los trabajos de los estudiantes participantes de la UO para alcanzar la licenciatura.

Por otro lado, los de la CUAN se mostraron necesitados de talleres relacionados con más temas sobre la interrelación que existe entre la tercera edad y la naturaleza, especificando respecto al ambiente donde ellos influyen y la manera como lo hacen. Si se concreta esta petición se fortalecerá el convenio de trabajo logrado por medio de este proyecto entre BIOECO y la CUAN.

CONCLUSIONES

Trabajar con la CUAN de Siboney constituyó la primera experiencia con esta institución y BIOECO, permitiendo el establecimiento oficial de un convenio de trabajo entre ambas instituciones gubernamentales. Dicho convenio fortalecerá en adelante las investigaciones conservacionistas guiadas por las personas de la tercera edad de esta comunidad.

Los debates realizados en los talleres son indicadores de que los estudiantes comprendieron el fenómeno y, por lo tanto, retroalimentación de los conocimientos.

El interés de algunos alumnos por integrarse a los proyectos que desarrolla BIOECO en el área, y hacer de ellos sus investigaciones dentro de la CUAN, permitirá el fortalecimiento de las acciones de nuestra institución en aras de la conservación de la biodiversidad y el ecosistema del lugar. Asimismo contribuiremos en el crecimiento profesional y espiritual de estas personas.

De esta manera contribuimos al fortalecimiento de la cultura ambiental comunitaria en pobladores de Siboney.

ANEXO 1

FUENTES CONSULTADAS

Álvarez, Bruno, Zoe Marylin y Luis Omar Melián Hernández, Programa de educación ambiental para la conservación del humedal San Miguel de Parada, Santiago de Cuba, 2006. (Inédito)

González Gaudiano, Edgar, *Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe*: www.ecologiasocial.com/biblioteca/GonzalezGhisotiraEducAmbALat.pdf.

Informes del Festival de Aves endémicas del Caribe (2007, 2008), Santiago de Cuba. Santiago de Cuba, 2007, 2008, 2009.

Informe general del proyecto: Monitoreo de la Migración de las aves rapaces. Santiago de Cuba, BIOECO, 2008.

Rodríguez Santana, F., "The Order Falconiformes in Cuba: Status, Distribution, Migration and Conservation", en: *Raptors Worldwide*. WNGBP\ NME. Choncellor, R. D. y B.-U. Meyburg eds., 2004.

Torres, Adán y Yasser Enrique, Aspectos de la Biología reproductiva del Gavilán Colilargo (Accipiter gundlachi) en La Gran Piedra, Santiago de Cuba, Cuba. (Inédito)

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Articulando saberes, prácticas y funciones: un ejercicio en construcción

Hugo Martín Cabrera Hernández[15]

Presentación

La puesta en marcha de una institución de educación superior de carácter público, representa una oportunidad para reflexionar en cuanto a lo que tradicionalmente se viene haciendo en las universidades convencionales.

Una crítica que con frecuencia se les hace es en relación con la independencia con la que se desempeñan sus funciones sustantivas, muchas veces en detrimento de la que corresponde a la docencia. En no pocas ocasiones la práctica docente carece del *prestigio* del que goza la investigación, por ejemplo, sin mencionar que tal independencia no posibilita que los resultados de la investigación enriquezcan los contenidos de los programas de estudio.

Estamos hablando entonces de una carencia de diálogo entre lo que podríamos llamar la *cultura de la investigación* y la *cultura docente*, hecho que no puede soslayarse en la reflexión que se haga al emprender la honrosa labor de poner en marcha una universidad que busca, entre otros propósitos, favorecer el diálogo intercultural.

[15] Director de la División Académica en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco.

La interculturalidad diversa

Basta con asistir a una reunión nacional de UI, para percatarse de la diversidad de manifestaciones que existen de lo que, desde la mirada de cada universidad, debe ser su principal orientación. No podía ser de otra manera. La propia idea de *modelo* intercultural, como patrón que se reproduce o imita, está en abierta oposición a los principios de la interculturalidad, donde la diferencia debe concebirse como una cualidad. Se han generado entonces en el corto periodo de vida de estas universidades, maneras diversas de entender y llevar a la práctica el enfoque intercultural en la educación superior.

Así las cosas, se logra percibir gran preocupación por integrar los saberes locales en los contenidos educativos. Generar *conocimiento científico* para los pueblos originarios y sus entornos también acapara la atención; mantener una estrecha vinculación con la comunidad no escapa a estas preocupaciones; hacer coincidir el conocimiento local con el científico en novedosas técnicas, o situar al estudiante como protagonista del proceso de construcción del conocimiento y hasta ofrecer una educación convencional pero de calidad a la población indígena, son aspectos en los que se pone mayor énfasis cuando se habla de educación superior intercultural.

Sin duda, todas estas y otra son acciones que deben considerarse si se quiere ofrecer una educación que se aproxime al enfoque intercultural. Lo que debe privar es la manera en que todas ellas se articulen para que no sea sólo una la preponderante en el conjunto de la acción educativa en una universidad intercultural.

Asimismo, y no obstante tal diversidad de perspectivas, debe prevalecer la función social que se le atribuye a este tipo de universidades, esto es, representar una "propuesta que ofrece espacios de formación alternativos a las culturas minoritarias, con el propósito de dotar a sus integrantes de las herramientas adecuadas para enfrentar los embates del proyecto *globalizador* que tiende a privilegiar la consolidación de una sociedad *monocultural*".

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Una experiencia en construcción

Por diferentes razones la perspectiva que ha orientado el *enfoque intercultural* en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), considero que ha puesto el énfasis en la y el estudiante, en sus necesidades diversas de aprendizaje y de formación y, por lo tanto se espera que toda acción sea formativa para los universitarios, en especial para aquélla y aquél.

De este modo lo que ocurre en el aula es el punto de partida y de llegada de toda reflexión, práctica y acción universitaria. Es por ello que para toda actividad académica partimos de al menos dos premisas generales:

1. La retroalimentación entre las funciones sustantivas de la UIET debe *contribuir a la formación de las y los estudiantes* y, por ende, al desarrollo humano de las comunidades de impacto.
2. La articulación vinculación-investigación provee insumos para la reflexión, comprensión, transformación y generación de conocimientos *en la aula*, desde y para la comunidad

Articulando funciones

Desde esta intencionalidad, el trabajo docente, el que se realiza en el aula, abonará al trabajo de las otras dos funciones sustantivas de vinculación social universitaria e investigación.

Pensamos que esto es posible por la manera en que están estructurados los planes y programas de estudio. Hagamos un repaso.

Los planes de estudio están diseñados para que las y los estudiantes en el tercer y cuarto semestre, desde la perspectiva de cada licenciatura, obtengan elementos para realizar un diagnóstico de las comunidades donde incide la universidad. De este modo obtienen información de los sistemas productivos y sociales de su entorno, de su potencial turístico o de sus organizaciones, entre otros aspectos.

Con estos elementos las y los estudiantes, en el quinto y sexto semestre, perfilan un *proyecto de intervención* que busca incidir en algún aspecto de la problemática identificada en los diagnósticos

previos y que se propone al colectivo con el que se haya trabajado para su eventual implementación.

De esta manera, la función de vinculación social universitaria ha consistido, en un primer momento, en la elaboración de los estudiantes de diagnósticos participativos y proyectos de intervención en diferentes comunidades y municipios de Tabasco, y del vecino estado de Chiapas.

En cuanto a los programas de estudio, las diferentes asignaturas que conforman el plan de estudios, entre otros, tienen el objetivo de sentar las bases para que las y los estudiantes puedan asumir la interculturalidad como un proyecto de vida y constituirse en participantes activos y protagónicos a lo largo de su formación profesional. De este modo, estimulan el reconocimiento y revaloración de su pertenencia a un grupo y de su patrimonio cultural y natural.

Muchos son los aspectos de la vida comunitaria que pasan inadvertidos en el marco de las actividades académicas de las instituciones de educación superior. Poco se resalta en sus programas de estudio la importancia de los acontecimientos históricos, las actividades y tradiciones comunitarias y de los personajes que las desarrollan o han sido protagonistas de esas historias.

El enfoque intercultural de la educación se plantea, entre otros objetivos, evitar este sesgo u olvido académico, que al tiempo que deteriora el sentido identitario de los estudiantes, promueve los valores occidentales como una aspiración para todo individuo que aspire a una formación profesional.

Bajo esta orientación, la vinculación con la comunidad se constituye en el espacio en el que el estudiante desarrollará el interés por los saberes y prácticas que se realizan en la comunidad. Se ponen en práctica las competencias para el aprendizaje autónomo y permanente, todo ello por medio de un mayor contacto con la realidad comunitaria.

Aquí asumimos el planteamiento de los teóricos de la cognición situada, que parten de la premisa de que el conocimiento situado es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Como señala Díaz Barriga:

> Esta visión, relativamente reciente, ha desembocado en un enfoque instruccional, la enseñanza situada, que destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. En esta misma dirección, se comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables. Y en consecuencia, un principio nodal de este enfoque plantea que los alumnos (aprendices o novicios) deben aprender en el contexto pertinente.

En este sentido los y las estudiantes describen su entorno, indagan sobre el pasado comunitario, sistematizan las actividades que se llevan a cabo en la comunidad, identifican los elementos que caracterizan a la cultura local y sus principales actores, todo ello por medio de un proceso de diálogo permanente con los habitantes de cada comunidad y sus organizaciones, en un marco de respeto y humildad intelectual, sensibilizándolos ante lo que acontece en ese contexto y otros similares.

La vinculación permanente de los estudiantes con sus comunidades de origen favorecerá el reconocimiento y recreación de los valores comunitarios propios y ajenos, formas de organización para el trabajo, así como sobre el manejo, uso y disfrute del entorno, lo cual promoverá el arraigo de los egresados en su región y el impulso de procesos autogeneradores de desarrollo cultural en el medio rural.

Los diagnósticos realizados por las y los estudiantes como parte del trabajo escolar, lejos de quedar como una tarea más, representan, por una parte, una herramienta ideal para reflexionar, analizar, comprender y explicar lo que acontece en la comunidad y el porqué de ese acontecer, y por otra, al instrumentarse con herramientas participativas, se favorece el ejercicio de un diálogo directo con los actores comunitarios.

La reflexión y análisis entorno a los diagnósticos comunitarios que permite definir proyectos de intervención, esto es, el resultado de una constante, ordenada y metódica vinculación social universitaria

que se establece con el trabajo escolar, se constituye en una fuente invaluable de información indispensable para definir las líneas de investigación.

La condición de pertinencia en la generación de conocimientos para las necesidades de investigación es lograr la relación entre investigación, docencia y vinculación, puesto que esto permitirá sustentar el proceso formativo en el análisis contextualizado de la cultura y el entorno social, económico y ambiental de las y los estudiantes. En otras palabras, se trata de establecer procesos de construcción de conocimientos fuertemente dirigidos al aprendizaje de las y los estudiantes mediante el análisis crítico de las condiciones que les rodea; pero al mismo tiempo atendiendo procesos sistemáticos de interpretación y explicación de los problemas que se asumen socialmente relevantes desde el reconocimiento de diversos saberes.

Por otra parte, y como consecuencia de lo anterior, la importancia que se le da al trabajo escolar de las y los estudiantes resignifica el sentido que tradicionalmente se le otorga a esos trabajos, es decir, la de un mero trámite para aprobar una asignatura y que, una vez que cumple tal *función*, se desecha con facilidad y se constituye en un estímulo que se refleja en su desempeño escolar.

Conclusión

Lo anterior es apenas un intento de sistematización de un conjunto de ideas y prácticas generales que el colectivo de la UIET ha venido construyendo desde su reciente apertura. No podemos omitir las dificultades que nos hemos encontrado y que tienen que ver con el crecimiento natural de la universidad, que exige una mayor dedicación en las tareas operativas en detrimento del trabajo colegiado que abone a la reflexión de estos temas. Nos alienta la convicción de que el trabajo articulado redundará en una formación de calidad para las y los estudiantes que nos han confiado su preparación profesional.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

La evaluación y retroalimentación como fases necesarias de la vinculación para un trabajo efectivo con el entorno: los veranos en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo

Ildefonso Palemón Hernández Silva[16]

Palabras clave: evaluación, retroalimentación, vinculación

Marco general

Partiendo de que la interculturalidad es una relación positiva en el desarrollo humano que se da o promueve entre culturas (Gobierno del Estado de Quintana Roo, 2009), y de que el enfoque intercultural se basa en principios filosóficos y valores que se proponen modificar las formas de abordar y atender la diversidad de las relaciones sociales afectadas por condiciones de desigualdad entre sus sectores (CGIB, 2006:34), las funciones básicas en las universidades interculturales tienen como base el intercambio de saberes en las comunidades universitarias y locales por medio del intercambio y diálogo como estrategia para generar nuevos conocimientos, vías, herramientas y acciones que permitan superar las limitantes del desarrollo de las capacidades y potencialidades de las personas que viven en estas comunidades.

La interculturalidad, entonces, implica procesos que ocurren en sociedades abiertas donde se da una integración diferenciada de personas, lo cual conlleva implicaciones sociales, éticas y políticas

[16] Secretario General de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo.

–el pluralismo– como establece Sartori (2001:19). De ahí que la educación, la investigación, la gestión y la vinculación universitarias en las universidades interculturales debe atender las actitudes y principios de un código de ética para que cumpla con las condiciones mínimas y centrales que lleven a su verdadera expresión; a lo anterior se agregan, para no ser implícitos, el compromiso entre las comunidades y el reconocimiento del valor de la diversidad.

La consecuencia de lo anterior es la participación total y amplia de actores locales que comúnmente, cuando ocurre, colaboran de forma marginal en los procesos universitarios determinados por métodos tradicionales de búsqueda de conocimiento, su transmisión y su difusión. Esto, además, remite de manera inmediata a la cuestión del sentido de las funciones universitarias, ¿para qué?, y ello tiene su respuesta en el grupo de trabajo intercultural, el grupo universitario extrauniversitario. El tipo de quehacer en estas universidades, entonces, tiene la resolución de sus principales interrogantes en su proceso de definición y de desarrollo, donde los valores, actitudes, principios e implicaciones se ponen a prueba y dan muestra de las capacidades diversas y su grado de desarrollo.

Si los objetivos y metas académicas, que cubren diversos aspectos del desarrollo, apuntan a la sostenibilidad –como en este caso– ello implica una elevada participación de los actores sociales del desarrollo; además de los profesores se convoca a otros participantes –no reconocidos por la política oficial pero si en este modelo educativo: los estudiantes y la comunidad (los sabios locales, el ciudadano común, los líderes comunitarios, las autoridades, otros profesionistas, etcétera)–. En el desarrollo de las funciones universitarias sustanciales y la búsqueda del desarrollo sostenible local se tendrán como principios de actuación el reconocimiento del valor de la diversidad y la tolerancia, valores del pluralismo que es considerado como el *código genético* de una sociedad abierta (Sartori, 2001:19).

El modelo educativo de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO), ubicada en José María Morelos, Quintana Roo, (sureste de México), se planeó desde 2005, administrativamente se formalizó en 2006, en agosto de 2007 arrancó su fase escolar, inició en junio de 2008 la aplicación de un modelo de

vinculación con las comunidades del entorno inmediato y en 2009 se formalizó el proceso de investigación.

Como se ve, las funciones se han desarrollo en distintos momentos y ello se debe a razones administrativas y de política educativa pero también por razones académicas. La siguiente figura muestra la necesidad de inicio del trabajo con la docencia, seguida de la investigación y terminando en la vinculación.

Previo al trabajo en el campo del Primer Verano, se desarrollaron los cursos correspondientes a los dos primeros periodos escolares, los que corresponden a la formación básica y, por lo tanto, a dotar de los conocimientos, aptitudes y herramientas generales para realizar en el *Taller de vinculación con la comunidad* un diagnóstico general, el primer informe. El siguiente cuadro muestra claramente esta secuencia y las posteriores fases para la primera generación de estudiantes.

Figura 1. Programación de periodos escolares para la primera generación de estudiantes de la UIMQROO.

Años	2007	2008			2009			2010			2011	
Periodos	O	P	V	O	P	V	O	P	V	O	P	V
Número de semestre y número de verano	1°.	2°.	Primer verano	3°.	4°.	Segundo verano	5°.	6°.	Tercer verano	7°.	8°.	Cuarto verano

Fuente: Propia.

Los semestres tercero y cuarto permitieron retomar la experiencia del primer verano y dotar a los estudiantes de nuevos elementos para el siguiente verano; así, en el año 2009 los estudiantes de la primera generación realizaron su segundo taller de vinculación con la comunidad o verano, luego de haber estudiado el tercer y cuarto semestres.

Pero ello no fue todo, en dicho año realizaron actividades de verano también los estudiantes de la segunda generación, haciendo más

complejo el proceso formativo y de vinculación. Lo anterior es sólo una parte del quehacer universitario pues falta agregar el trabajo de investigación implícito en los veranos. Se constituyeron en ese año los cuerpos académicos y sus líneas de investigación como producto de un trabajo similar al de los estudiantes: diagnóstico, reflexión, definiciones y puesta en marcha.

Visto bajo el proceso administrativo, las fases desarrolladas en el trabajo institucional siguieron las fases que establece la CGEIB aunque con una denominación un tanto distinta. La figura 3 ilustra lo que se comenta.

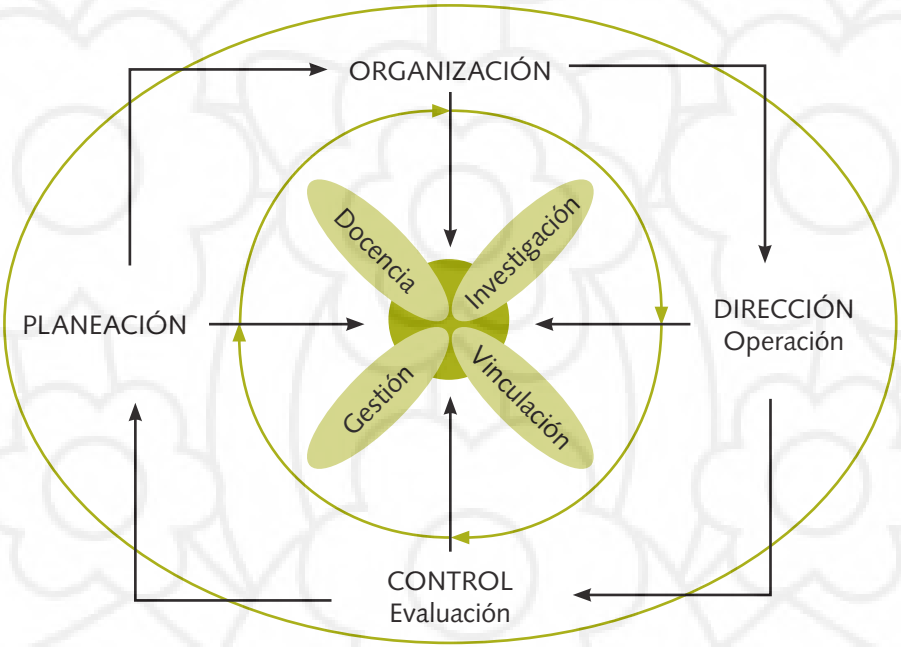


Figura. Proceso administrativo y áreas fundamentales. Elaborado por Alma Lucely García Parra (2009) y modificado por Ildefonso Palemón Hdez. Silva.

En la figura, desarrollada por los estudiantes en su *Taller de formulación y evaluación de proyectos de inversión*, en el cuarto semestre, se muestra la planeación universitaria (las actividades de 2005 mencionadas antes), la organización implementada al siguiente año, la dirección (u operación como se dice en el Modelo Educativo

de la CGEIB) y el control o evaluación; todas ellas referidas a las cuatro funciones sustantivas y realizadas no sólo al inicio de las actividades de la Universidad sino de manera regular a lo largo de todos los años. Tales funciones son acciones y reflexiones individuales y colectivas que se han centrado, ahora, en el "Taller de vinculación con la comunidad" y que popularmente se denomina *Verano*.

Lo que aquí se afirma e ilustra es que hay dos acciones fundamentales que permiten alinear y realinear la filosofía educativa de la institución: la evaluación y la retroalimentación derivada de ella. Muchas veces ello se olvida o se practica en forma ocasional y sobre un aspecto puntual. Aquí eso es insuficiente y por esto la reflexión que se presenta aquí.

Propósitos

Mostrar las reflexiones que de la vinculación universitaria se realizan en la UIMQROO con la intención de mejorar el quehacer en todas las funciones sustantivas de la Universidad para que cumpla de manera efectiva su misión.

Desarrollo

La misión de la UIMQROO es "contribuir al desarrollo socioeconómico del estado de Quintana Roo y la región, mediante la formación de profesionistas (profesional asociado, licenciatura y postgrado) y la generación y aplicación de conocimiento innovador; a través de un modelo educativo intercultural, multilingüe y con una fuerte vinculación entre los diferentes sectores a nivel local, estatal, nacional e internacional. Asimismo, reconocer e impulsar todas aquellas actividades que promuevan el estudio, desarrollo y fortalecimiento de la lengua y cultura Mayas de la Península de Yucatán" (Rosado May, F., 2008:3).

En el cumplimiento pleno de tal misión hacia el año 2017, en este momento con tres generaciones de estudiantes, profesores y administrativos, se planea, organiza, dirige y evalúa el trabajo cotidiano en la docencia (organizada en academias de distinto orden), la

investigación (organizada en cuerpos académicos) y la vinculación, con la finalidad de lograr una ampliación de la comunidad educativa más allá de los muros de la Universidad para que tenga sentido el desarrollo sostenible y, por tanto, la razón de esta institución intercultural.

En esos momentos ha cobrado su verdadera dimensión la vinculación pues con ella se está impactando todo el trabajo universitario. La vinculación con la comunidad modificó de su concepción original centrada en los periodos escolares de verano, como se ve en la segunda figura, a un trabajo que se desarrolla en todos los periodos escolares para evitar la desvinculación en las funciones universitarias. Los cuerpos académicos y sus líneas de investigación guardan correspondencia con el trabajo de vinculación. Luego del trabajo de verano de las dos primeras generaciones (Verano I y Verano II) fue necesario implementar cambios, el rector de la institución los presentó de la siguiente manera:

1. Debemos lograr que los estudiantes tengan una motivación sólida para que trabajen más en sus estudios, están muy próximos a ser profesionales los de la primera generación.
2. Los estudiantes deben seguir trabajando en sus proyectos de vinculación, los que deben ser viables y con muy alta garantía de éxito.
3. Los estudiantes deben entender muy bien que, además de los reportes finales de cada verano, los que debe estar muy bien hechos, deben generar otro producto que puede ser: diaporama, video, artículo o manual, escrito en maya, inglés u otro idioma, dependiendo de la carrera profesional y el interés personal. Este producto debe ser el resultado de su creatividad, sin seguir algún lineamiento rígido, pensado más bien para uso de la comunidad.
4. Los estudiantes deben entender muy bien que tienen ante sí la enorme oportunidad de conocer cómo funciona el sistema de financiamiento de proyectos, y que deben aprender a hacer los proyectos siguiendo el protocolo de la agencia financiadora. Asimismo aprender a gestionar el financiamiento de su proyecto o la forma de ponerlo en marcha.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

5. Los estudiantes deben apreciar el trabajo de los *viernes académicos* también como una oportunidad de encontrar empleo, ya sea como autoempleo aprendiendo a hacer y gestionar proyectos exitosamente, o también como posible servidores públicos o empleados de las organizaciones que irán a dar las pláticas.

Por lo anterior el rector planteó que el papel de los asesores-tutores es clave para el éxito del modelo. Y efectivamente, los docentes, por acuerdo de academia general, están evaluando el trabajo de los veranos, dando seguimiento a los proyectos de inversión, desarrollo o investigación que resultaron del primer verano. Por ello se agregó el trabajo de los *Viernes académicos*, es decir, para fortalecer la vinculación, el trabajo de los docentes en lo individual o por equipos de estudiantes asesorados para resolver los puntos decisivos de los proyectos, y en las clases al retomarse problemas o situaciones de las comunidades para abordarlas en los contenidos de los programas de los cursos.

Conclusiones y aportes (reflexión a práctica)

El olvido de los trabajos de verano durante los periodos escolares de primavera y otoño, provocó el deslinde de una y otra función en las primeras experiencias de la UIMQROO y la pérdida de la importancia y continuidad del trabajo con las comunidades; por ello se implementó un día a la semana para que durante los cursos se continúe atendiendo el desarrollo de los trabajos de vinculación con la comunidad.

Abordar los problemas, experiencias o situaciones de las comunidades, que se detectaron en el verano en el momento de planear las clases y al impartirse, permite no sólo continuar el trabajo de campo sino referir los contenidos a experiencias propias y con ello a fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El trabajo de vinculación con la comunidad resultó un elemento adicional en la definición de cuerpos académicos, líneas de investigación y proyectos de aplicación innovadora de conocimiento

por el cuerpo docente y ello fortaleció la pertinencia del trabajo universitario y su coherencia interna.

La evaluación y la retroalimentación del taller de vinculación con la comunidad, permitieron hacer a tiempo mejoras para garantizar el cumplimiento de los objetivos con los estudiantes y fortalecer las acciones para cumplir la misión universitaria en la UIMQROO.

FUENTES CONSULTADAS

CGEIB, *Universidad intercultural: modelo educativo*, México, Dirección General de Educación Intercultural y Bilingüe, SEP, 2006.

Gobierno del Estado de Quintana Roo, *Periódico Oficial: Decreto por el que se modifica integralmente el decreto por el que se crea la Universidad Intercultural de la Zona Maya del Estado de Quintana Roo, como organismo descentralizado de la administración pública paraestatal,* 2009.

Sartori, Giovanni, *La sociedad multiétnica: pluralismo, multiculturalismo y extranjeros,* México, Taurus, 2001.

Rosado May, F. J., *Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2007-2017.* México, UIMQROO, 2008.

Alvarado Dzul, S. H. y Kissmann, S., *Guía para el taller de vinculación con la comunidad I,* México, UIMQROO, 2009.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Restauración y reconversión productiva de suelos en la Montaña de Guerrero, una necesidad ecológica sentida o inconsciencia ambiental

Clara Isabel Sabás Soto
Gerardo Zarate Vargas[17]

Introducción

La función distintiva de las universidades interculturales es la vinculación, y ésta ha sido en la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG) una tarea difícil, en construcción. ¿Cómo debe realizarse esta función sustantiva de las universidades interculturales? La pauta nos la da el modelo educativo, sin embargo, los contextos son diversos y dinámicos. Realizar acciones concretas con pertinencia académica y social es indispensable y sumamente importante.

En el presente trabajo, que surge de la puesta en marcha del proyecto "Restauración y reconversión productiva de suelos en la localidad de la Ciénega", se realiza una reflexión: el cómo llevar a cabo las acciones de vinculación y hasta que nivel puede darse ésta.

Partiendo del apoyo de una institución de gobierno, el cual para ejercerse requería de un trabajo en equipo o, mejor, de un trabajo comunitario que derivaría en labor ambiental y en una actividad productiva con beneficios económicos. Ante tales ventajas y en una región tan necesitada de propuestas productivas y ambien-

[17] Docentes de tiempo completo en la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero.

tales, parecería una excelente acción, sin embargo, se derrumba esta teoría cuando los distintos actores de la comunidad no aceptan tal propuesta; surge entonces la pregunta: ¿qué debe hacer la universidad en estos casos? La UIEG tuvo la oportunidad de tomar decisiones al respecto y actualmente los resultados son reales posibilidades de impactar en el entorno natural inmediato de la universidad, generando un espacio para llevar a la práctica conocimientos teóricos, posibilidades de obtener ingresos por medio de la producción, posibilidades de abastecer el comedor estudiantil y un centro demostrativo para transferencia de ecotecnología apropiada e intercambio de saberes.

Metodología

Área de estudio

La UIEG se encuentra en la región de la Montaña Alta, específicamente en el kilómetro 54 de la carretera Tlapa–Marquelia, en la comunidad de La Ciénega, municipio de Malinaltepec, Guerrero.

La montaña de Guerrero, tiene 19 municipios y abarca una superficie de 8 619. 4 kilómetros cuadrados.

Clima

Los climas de la Montaña son:

- Semicálidos subhúmedo: Para este tipo climático la temperatura media anual es de alrededor de 21.9°C, la precipitación media anual es de 1664.5 mm, los meses de mayor precipitación son de junio a septiembre. El régimen de lluvias típicamente de verano.
- Semicálido húmedo: La temperatura media anual es de alrededor de 23°C. La precipitación media anual es de 2115 mm y los meses de junio a septiembre los de mayor precipitación.
- Templado húmedo: La temperatura media anual de 14.6°C,

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

con una precipitación media anual de 2000 mm y los meses de septiembre los de mayor precipitación.

Suelo

De acuerdo con la clasificación FAO-UNESCO, en la región predominan los siguientes tipos de suelo:

- Regosol: se encuentran ampliamente distribuidos en las áreas agrícolas y forestales en los municipios de la región. La producción de cultivos en este tipo de suelo requiere una alta aplicación de fertilizantes o de abonos orgánicos.
- Litososl: se distribuyen en parte de los municipios de Alcozauca, Cochoapa el grande, Iliatenco, Metlatonoc, Malinaltepec, Atlixtac, Atlamajalcingo y Olinalá son suelos pobres de la región, típicos de las áreas montañosas o de los sitios donde ocurre erosión fuerte.
- Cambisol: ocupan proporciones importantes de los municipios de Tlacoapa, Copanatoyac, y pequeñas porciones de los municipios de Huamuxtitlan, Alpoyeca, Olinalá, Malinaltepec, Metlatonoc y Xochihuehetlan. Se trata de suelos jóvenes poco desarrollados, poseen acumulación no muy abundante de material como arcilla, carbonato de calcio y hierro; son muy susceptibles para la explotación forestal, ya que poseen vegetación de encinares y bosques mixtos.

Proceso de gestión

En esta región existen algunas dependencias que realizan trabajos diversos en el ámbito social y ambiental como La Comisión Nacional de Zonas Áridas (Conaza) que ofreció a la localidad de la Ciénega un proyecto que consistía en el establecimiento de una huerta frutícola, con 5 400 árboles de manzana y durazno, tres kilómetros de cerca perimetral para la huerta, y un incentivo económico de veinticuatro mil pesos; los beneficiarios debían cumplir con ciertas normas para poder recibir el apoyo que era a fondo perdido; las normas consistían en: la plantación frutal se tendría que establecer en un área común, y tenían que realizar obras de conservación en

nueve hectáreas dentro de la plantación frutal. Al conocer las normas del proyecto los habitantes de la localidad y sus autoridades se reunieron y le pidieron al personal de la dependencia a cargo de dicho proyecto, que les repartiera a cada quien una cantidad de plantas y materiales para la cerca. La petición no fue aceptada pues las reglas de operación de los proyectos no permitían tal cosa, y existía la posibilidad de que el recurso de dicho proyecto se perdiera. Entonces se dio la posibilidad de que dicho proyecto se dé a la UIEG que cuenta con terrenos suficiente para establecer una plantación frutal.

Se realizaron los trámites correspondientes y se levantaron las actas en las que se acordaba ceder las acciones y recursos de dicho proyecto a la UIEG, el acta fue firmada por las autoridades de la localidad y de la UIEG.

Resultados

La región de la Montaña alta del estado de Guerrero es un lugar de difícil acceso, con altitudes superiores a los 2000 msnm, con fuertes problemas de deforestación a consecuencia de las extensas superficies con suelos erosionados. En esta zona comparten el territorio tres de los pueblos originarios del estado de Guerrero (mixtecos, tlapanecos y náhuatl) y existen, según el INEGI (2005), una gran cantidad de niños con alto grado de desnutrición. Las actividades productivas agropecuarias son escasas y poco rentables al igual que la artesanía, los servicios de salud son insuficientes y la migración a otros estados de la república (Sinaloa, Morelos, Distrito Federal, Puebla, Monterrey, entre otros) y Estados Unidos es un fenómeno constante. A esta región pertenece la localidad de la Ciénega municipio de Malinaltepec, sede de la UIEG.

La localidad mencionada pertenece al pueblo originario Mephaa o Tlapaneco y no es ajena a los problemas antes mencionados ya que en una encuesta realizada por estudiantes de la UIEG en 2009, se reporta que aproximadamente 30% de su población está trabajando en otro estado y el extranjero, teniendo una población total de 232, con casas de adobe y techos de lámina.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

En la Ciénega son evidentes las pendientes pronunciadas y la degradación de suelos, lo que dificulta la producción de granos básicos, sin embargo, la precipitación promedio anual es de 1500 mm y las condiciones climáticas son ideales para la producción frutícola.

La respuesta de los habitantes de la Ciénega fue sorprendente cuando se les comunicó que para recibir los recursos era necesario trabajar en grupo y en un área común, además aportar mano de obra en la construcción de obras de conservación de suelo y agua que impactarían directamente en el ambiente con la obtención de los siguientes beneficios:

- Beneficios ecológicos: recuperación de la fertilidad de los suelos, disminución del arrastre de suelo provocado por las intensas lluvias, aumento de la filtración y recarga de mantos freáticos, restablecimiento de la cubierta vegetal, corrección de cárcavas, entre otros.
- Beneficios económicos: por la comercialización de fruta en su momento se generarán ingresos que contribuirán al mejoramiento de la calidad de vida de las familias de la localidad.
- Beneficios a la salud: a través de la posibilidad de complementar la dieta con el consumo de frutas.
- Beneficios sociales: al conformar una organización y fortalecer el tejido social de la localidad con el trabajo conjunto.

Los beneficios mencionados resultarían oportunos en la localidad de la Ciénega, sobre todo por las características ambientales y sociales mencionadas, donde se hacen urgentes propuestas que contribuyan al desarrollo integral de los pobladores de esta localidad y otras. Pese a las ventajas que ofrecía este proyecto no fue aceptado por los habitantes de la Ciénega quienes propusieron un reparto individual del trabajo y de materiales.

La UIEG decide entonces realizar las actividades que indicaba el proyecto, se delimitó una superficie de cuatro hectáreas dentro del campus universitario para establecer la plantación frutal y realizar las obras de conservación de suelo y agua. Como parte de la forma-

ción de los estudiantes, se planearon actividades en las asignaturas para iniciar con las primeras labores: Trazo de curvas de nivel, cálculo de pendiente, lo que definió el tipo de obras de conservación, dimensiones y cantidad de éstas por superficie. Se construyeron zanjas de infiltración, y terrazas individuales, posteriormente en cada terraza individual se cavaron cepas de un metro de profundidad por un metro de diámetro, y frente a cada zanja de infiltración se cavó una cepa de las mismas dimensiones. Se realizaron análisis de suelos los cuales indicaron que el suelo no reunía las condiciones para que prosperara una plantación frutal. Por tal motivo, las cepas se llenaron con materia orgánica extraída de distintos sitios para no ocasionar un impacto negativo por la cantidad de suelo extraído de un mismo lugar.

Se estableció la plantación con mil plantas de durazno y mil de manzana, y una superficie de mil metros cuadrados de pasto forrajero de la especie *Brachiaria brizanta* en la parte alta del terreno para disminuir el arrastre del suelo provocado por la escorrentía superficial y, finalmente, se construyó una cerca perimetral. Estas fueron acciones que el proyecto indicaba. Sin embargo, las condiciones naturales del lugar hacían necesario el diseño y puesta en marcha de una estrategia más amplia, con orientación agroecológica, que considerara los diversos factores ambientales y sociales, e implementara acciones con un impacto positivo en el entorno natural y social.

Considerando lo anterior se delimitaron áreas para establecer especies nativas provenientes de las parcelas y huertos familiares de los habitantes de localidades aledañas. Estas especies cuentan con una ventaja ecológica, ya que tienen la facilidad de adaptación.

Actualmente el área de trabajo se ha convertido en un espacio para realizar prácticas de distintas asignaturas, área demostrativa de obras de conservación de suelo y agua, una plantación de árboles frutales destinados a la producción y comercialización, un área de conservación de especies vegetales de la región, un área de investigación multidisciplinaria y centro de transferencia de tecnología para la región de la Montaña.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Conclusiones

Con estas acciones se incrementó considerablemente la diversidad de especies vegetales modificando el paisaje puesto que se creó un espacio con múltiples propósitos, entre otros para llevar a la práctica conocimientos teóricos, posibilidades de obtener ingresos por medio de la producción y abastecer el comedor estudiantil, y un centro demostrativo para transferencia de ecotecnología apropiada e intercambio de saberes. Es claro que el lugar de trabajo se está convirtiendo en un área demostrativa desde la que se capacite y transfiera tecnología a la región. ¿Cómo? La respuesta está en constante construcción y en esta tarea se inscribe el presente trabajo. ¿Cómo vincularnos con las localidades?, ¿aceptan éstas la vinculación?, ¿requiere la vinculación un cambio de actitud de los habitantes de las localidades? O solamente nuestra comprensión por ser agentes externos. La reflexión está puesta en la mesa que compartimos las universidades interculturales y la construcción del *cómo* es compleja; pero de lograrse nos enriquecerá porque significa intercambio de experiencias. Para que este *cómo* sea apropiado y apropiable, debe pensarse en el contexto particular de cada región.

Fuentes consultadas

Cloter, H. *et al.,* "La conservación de suelos un asunto de interés público", en: *Gaceta Ecológica* 83, 2007.

Cruz H. S., *El análisis agroclimático como herramienta para evaluar el deterioro ambiental: Caso Región de la Montaña de Guerrero,* Guerrero, UACH, 2002.

Casillas S. L. y Santini V., *Universidad Intercultural Modelo educativo*, México, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, SEP, 2006.

Formación de recursos humanos desde el enfoque del desarrollo sustentable: Experiencia de aprendizaje significativo en la producción de alimentos sanos

Rocío Albino Garduño[18]

Marco general

La agricultura orgánica es la principal actividad de un movimiento mundial de producción de alimentos sanos que se contrapone a la filosofía productivista del modelo de agricultura industrial, cuyas prácticas agrícolas (monocultivo, control químico de plagas y enfermedades, producción intensiva de animales, etcétera), son insostenibles ya que a largo plazo no tienen el potencial para producir suficiente alimento como lo demanda la población, debido a que está erosionando las condiciones que la hacen posible (Gliessman, 2007).

La agricultura orgánica es una actividad de gran importancia social que implica la producción de alimentos sanos en un proceso que debe ser ambientalmente amigable, económicamente viable, socialmente justo y culturalmente apropiado. Esta actividad humana es concebida como un estilo o modalidad de la agroecología (Guzmán *et al.,* 1999) y tiene como finalidad:

1. Producir alimentos de alta calidad nutricional, libres de agroquímicos, en cantidades suficientes y accesibles a toda la población, comenzando por los mismos productores.

[18] Docente en la Universidad Intercultural del Estado de México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

2. Trabajar con los sistemas naturales más que pretender dominarlos.
3. Evitar todas las prácticas e insumos agrícolas que contaminen y potenciar los ciclos biológicos.
4. Disminuir la dependencia de los agricultores de los insumos externos, además de aplicar el conocimiento y la tecnología apropiada para la producción.
5. Mantener la diversidad genética del sistema agrícola y sus alrededores. Buscar la mayor utilidad del potencial natural, productivo, biológico y genético de los organismos.
6. Permitir a los productores unos retornos económicos adecuados (por medio del comercio solidario) y satisfacción por su trabajo, incluyendo un ambiente de trabajo seguro y saludable.

La enseñanza de prácticas agroecológicas a los estudiantes de la Licenciatura de Desarrollo Sustentable de la UIEM es oportuna por varias razones: 1. un alto porcentaje de la población del área de influencia de la UIEM finca su *modus vivendi* en la agricultura, por lo que resulta un área importante de acción para el ejercicio de sus profesiones en la promoción del desarrollo sustentable; 2. la ocurrencia de bajos ingresos y la desnutrición en la mayoría de sus pobladores y 3. el acecho de la escasez de alimentos. Además, de acuerdo a datos de Cortés *et al.* (2005), en México existen casi 3.8 millones de unidades de producción de las cuales las dos terceras partes poseen menos de cinco hectáreas, distribuidas en varios predios. En estas superficies de cultivo, comunes en el área de influencia de la UIEM, deben ponerse en práctica otras alternativas: 1. que diversifiquen y enriquezcan la dieta familiar por medio de los productos derivados del campo, y 2. aumenten los rendimientos de las parcelas. Con ello no se pretende la sustitución de los cultivos básicos de la región (como el maíz que representa la seguridad alimentaria, el acervo genético de la especie, la identidad cultural de la población y es el centro de gravedad de la propuesta técnica).

La currícula de la Licenciatura en Desarrollo Sustentable tiene un eje metodológico basado en prácticas sociales que se problematizan y se construyen en el aula. En éste eje se inserta las asignaturas

Agroecología y Producción Agrícola Orgánica, como materias consecutivas en el tercer y cuarto semestre de la licenciatura.

Ante este contexto se diseñó, junto con 36 estudiantes de la licenciatura, una estrategia de aprendizaje basada en las practicas agroecológicas y las siguientes consideraciones: a) la reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación teoría-práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo sin sentido (Freire, 2002); y b) que las competencias profesionales basadas en el saber hacer, integran habilidades, conocimientos, actitudes y valores dirigidos al desempeño de funciones que implican un proceso constante de toma de decisiones y soluciones de problemas a los que el estudiante se enfrenta primordialmente en las experiencias de vinculación con la comunidad (Casillas y Santini, 2006).

Propósito

El objetivo planteado fue desarrollar, con los estudiantes, prácticas agrícolas sustentables en el entorno de la UIEM, generadas a partir del estudio de los agroecosistemas en comunidades Mazahuas y prácticas apropiadas derivadas de la investigación, ya que éstas son una alternativa para promover el aprendizaje colaborativo, fortalecer actitudes, valores y conocimientos.

Desarrollo

Se estableció un huerto orgánico en la UIEM de 4 200 metros cuadrados (60 x 70 metros), con el trabajo y participación de 36 estudiantes (figuras 1 y 2). El diseño técnico estuvo basado en dos propuestas agroecológicas: el sistema Milpa Intercalada con Árboles Frutales (MIAF) y la producción de hortalizas orgánicas en camas. Organizativamente cada estudiante tuvo a su cargo una cama de cultivo de hortalizas (1 x 60 metros), o dos surcos de cultivos básicos (1.6 x 60 metros). Las clases teóricas se abordaban durante dos horas a la semana y la práctica de cuatro a seis horas adecuadas a los tiempos de cada estudiante. Debido a que se trabajó en un terreno no cultivado en los cinco años anteriores se requirió de un tractor

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

para hacer la labranza, antes del riego rodado; después, se dejó reposar la tierra durante 15 días, como se acostumbra en la región, antes de la siembra. La siembra de los cultivos básicos se hizo de manera manual en el mes de abril con la ayuda de una coa (pala de origen prehispánico). Los cultivos se llevaron en temporal, aunque se administraron algunos riegos auxiliares del canal de uso ejidal.

Figura1. Participantes de la experiencia de aprendizaje en el cultivo de alimentos sanos en la UIEM

Figura 2. Huerto orgánico UIEM

El sistema MIAF

El sistema MIAF es una tecnología para pequeños productores de maíz, desarrollada por investigadores del Instituto Nacional de Investigaciones Forestales, Agrícolas y Pecuarias (INIFAP) y el Colegio de Postgraduados (CP). El sistema MIAF F es un cultivo compuesto que incluye el maíz, una o dos leguminosas comestibles u otra especie anual comercial de porte bajo y árboles frutales, establecidos en surcos o hileras intercalados (Cortés *et al.*, 2005). La estrategia consiste en *a)* dar a la milpa un arreglo topológico que incrementa el área de contacto entre el follaje del maíz y la radiación fotosintéticamente activa, y *b)* dar acceso al productor al cultivo moderno e intenso de frutales por el camino del trabajo familiar más que del uso de insumos (Turrent, 2004). En el huerto orgánico se establecieron los surcos de maíz intercalados con cultivos de porte bajo, como: frijol, chícharo, haba y calabaza (figura 3). Los surcos fueron de 80 centímetros como se acostumbra en la región y de 60 metros de largo. La distancia entre cada golpe fue de 80 centímetros. En este periodo no se hizo la plantación de frutales.

Figura 3. Arreglo de plantación uno por uno (un surco de maíz y un surco de frijol) bajo el sistema MIAF

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Producción de hortalizas orgánicas en camas

Se experimentó con un diseño de cama de 1 x 60 metros (espacio ideal para trabajar de ambos lados y el largo lo determinó el tamaño del terreno disponible) (figura 4). En cada cama se cultivó un tipo de hortaliza u ornamentales para promover la diversidad de plantas aromáticas y polinizadores. Las plantas cultivadas fueron: espinacas, lechugas, acelgas, cilantro, rábanos, girasol, chícharos, ornamentales y aromáticas.

Figura 4. Producción de hortalizas orgánicas en camas de cultivo (1 x 60 metros), en el primer plano se muestran lechugas

Resultados

Se realizó la evaluación del proceso al finalizar el curso y los comentarios respecto a su desarrollo fueron alentadores:

La siembra: el instructor de la siembra de los cultivos básicos fue un habitante de la región, trabajador de intendencia de la UIEM, quien explicó a los estudiantes que la siembra con coa es un método que provee la ventaja de colocar la semilla en un espacio en el que se garantiza la humedad y fue funcional en el sistema practicado. En

este proceso los estudiantes se mostraron atentos y luego de la instrucción pudieron poner en práctica lo aprendido. La siembra fue una clara evidencia de la conjunción de tecnología y conocimiento tradicional, ya que se hicieron los surcos con tractor y la siembra fue manual con la coa.

El mantenimiento: aunque la gran mayoría de los estudiantes son habitantes del área rural, no se dedican directamente a las actividades del campo, razón por la cual el mantenimiento de los cultivos fue una actividad nueva.

Los estudiantes aprendieron a trabajar en equipo ya que la producción de 60 metros cuadrados es una superficie grande; la carga de trabajo indujo a realizar trabajo colaborativo (figura 5), de manera que se reunían para terminar el trabajo en el espacio de un compañero y seguían en conjunto con otro espacio.

Figura 5. Evidencia del trabajo colaborativo

Los estudiantes consideraron valioso saber cómo utilizar recursos locales en el manejo ecológico de plagas y en la elaboración de abonos y compostas. Para elaborar abonos de fermentación rápida

(25 metros cúbicos de abono bocashi) se utilizaron recursos locales y tecnología adecuada (figura 6).

Figura 6. Elaboración de abonos orgánicos con recursos locales y tecnología

Los estudiantes se sensibilizaron de la importancia económica y social que conlleva la producción de alimentos. Por ejemplo, el atraso en la temporada de lluvias y la responsabilidad del mantenimiento de los cultivos; sensibilizó a los estudiantes de la importancia del agua, quienes recibieron con gran alegría el inicio del temporal de lluvia.

Una vez conocida la importancia del comercio justo, por medio de sesiones teóricas y la visita a tianguis orgánicos, se puso en práctica el trueque de productos entre ellos.

Conclusiones

Cada una de las fases del desarrollo del cultivo fue de aprendizaje para los estudiantes y docentes. Se retomaron conocimientos tradicionales, como fechas de labores culturales, siembra con coa, manejo de cultivo y fertilización conforme a los conocimientos recabados en la región. Alternativamente se utilizó la tecnología para conocer algunas características fisicoquímicas del suelo y en la elaboración de abonos.

Los estudiantes consideraron que fue buena experiencia pues aprendieron trabajando.

La producción agroecológica de alimentos es una estrategia de aprendizaje significativo que promueve el trabajo en colaboración, la convergencia de conocimientos tradicionales y científicos, la sensibilización de los estudiantes en temas ambientales y sociales de la producción de alimentos e inicia la experiencia de actividades relevantes en su campo profesional.

Las actividades practicadas como parte de la currícula de la Licenciatura en Desarrollo Sustentable tienen la finalidad primordial de formar profesionalmente a una nueva generación, cuyas actitudes, valores y conocimientos contribuirán en la promoción del desarrollo de su región.

Fuentes consultadas

Autoridad Nacional del Ambiente. (n.d.). *Fertilizante Bocashi*. República de Panamá. Obtenida el 17 de agosto de 2007, en: www.anam.gob.pa/PROCCAPAWEB/Spanish/Tech/Bocashi.htm

Casillas, M. M. L. y Santini, V. L. (ed.), *Universidad Intercultural Modelo Educativo,* México, CGEIB-SEP, 2006.

Cortés, J. I. F., *et al.*, *Manual para el establecimiento y manejo del sistema Milpa Intercalada con Árboles Frutales (MIAF) en laderas*, México, Colegio de Postgraduados, 2005.

Freire, P., *Pedagogía de la autonomía saberes necesarios para la*

práctica educativa, México, Siglo XXI, 2002.
Gliessman, S. R., *Agroecology: The Ecology of Susteinable Food Systems.* USA, CRC Press, 2007.
Guzmán, C. G., M. M. González y G. E. Sevilla, *Introducción a la agroecología como desarrollo rural sostenible*, Madrid, Mundi Prensa, 1999.
Turrent, F. A., *Milpa intercalada en árboles frutales, una tecnología rentable y sostenible para pequeños productores*. Informe final núm. 62, Alianza para el Campo 2004, México, 2004.
Zarate, L. M. y Vulling, G. M., *Cartilla de abonos orgánicos y caldos minerales*. México, CITA, s/f.

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Mesa 6
Experiencias de formación para la diversidad en las escuelas normales de México

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Logros, avances y dificultades de la escuela normal indígena intercultural bilingüe "Jacinto Canek". Zinancantán, Chiapas

María Magdalena Gómez Sántiz

La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe (ENIIB) empezó sus servicios docentes en el año 2000, en diversas escuelas primarias de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, con la atención de cinco docentes, número que se ha incrementado con el transcurso de los años, conforme a la necesidad de atender la matrícula escolar.

Después de una gestión intensa, en marzo del 2008 se entregaron e inauguraron las instalaciones de la ENIIB en Zinacantán, Chiapas. Actualmente cuenta con 146 estudiantes de la licenciatura en Primaria y 20 señoritas de la licenciatura en Preescolar, atendidos por 15 docentes.

A partir de 2004, la ENIIB comenzó participar en los talleres estatales y nacionales, actividades que han fortalecido a la planta docente y, por ende, los procesos de formación de los futuros maestros con el plan de estudios 2004. Asimismo, para fortalecer el perfil de egreso se han realizado otras acciones que contribuyen al mejoramiento de la profesionalización inicial de los estudiantes.

Por ello, en cada semestre se da prioridad a los trabajos colegiados y se realizan diversas reuniones para socializar logros y dificultades, compartir ideas y buscar alternativas a los problemas que se presentan en la práctica cotidiana. Además, los encuentros académicos

han contribuido a mejorar el pensamiento crítico de los docentes y estudiantes, pues el intercambio de experiencias ha favorecido la formación integral de estos últimos.

Para la ENIIB el enfoque intercultural constituye uno de los ejes de trabajo docente en todos los niveles y modalidades educativos de nuestro país. Esto con el fin de promover entre los niños y maestros la valoración y el respeto entre las diversas culturas y maneras de ver el mundo, a fin de enriquecerse con ellas. Es necesario dejar de pensar en la interculturalidad como un asunto que compete sólo a las comunidades indígenas, porque en muchos sentidos el término se ha asociado directamente a ellas, pero en realidad es una filosofía que debe orientar la convivencia con personas de todas las edades, procedencias, estatus, creencias religiosas, etcétera. Por ello, en todas las aulas, como en cualquier otro espacio, se debe impulsar la educación intercultural bilingüe.

Las asignaturas de formación específica han fortalecido la formación de los futuros docentes al ofrecerles herramientas metodológicas que permiten plantear y diseñar alternativas didácticas para atender en el aula la diversidad individual y cultural que caracterizan a los niños indígenas.

Competencias docentes

Para alcanzar el desarrollo de las competencias con los estudiantes en formación, consideramos algunas competencias que deben poseer y reforzar en su práctica docente, entre ellas:

a. Conocer suficientemente el plan y los programas de estudios para definir propósitos educativos, seleccionar contenidos escolares y aplicar enfoques metodológicos para concretar un currículo con orientación intercultural.
b. Ser capaces de recoger e interpretar datos del entorno social, para enriquecer su práctica profesional.
c. Establecer canales de comunicación efectiva con familias de diferentes culturas e implicarlas en el proceso educativo de sus hijos.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

d. Facilitar la comunicación entre estudiantes, más cuando poseen diversos orígenes culturales.
e. Construir secuencias didácticas sustentadas en la perspectiva intercultural: seleccionar contenidos, recursos y estrategias teniendo en cuenta la diversidad de los alumnos y las particularidades del entorno natural y social.

Estas actividades permiten reconocer y revalorar la propia cultura para enriquecer el servicio que se ofrece a los alumnos, con respecto a la diversidad.

Uso sistemático de la lengua indígena y del español en todas las asignaturas

En contextos de educación indígena, un propósito fundamental es lograr el dominio tanto de la lengua indígena como del español. Por ello, es necesario que los maestros impulsen actividades que promuevan el uso de la lengua indígena y del español para aprovechar la riqueza de la tradición oral de la comunidad.

En el proceso E-A se debe promover la participación directa de los niños, por ejemplo: al proponer a los niños compartir con sus compañeros las historias, cuentos, leyendas y otros relatos que sus abuelos o padres platican cuando están calentándose en las orillas del fogón; realizar conversaciones y entrevistas para fortalecer las exposiciones orales y las producciones escritas como narraciones, carteles, folletos, periódicos, manuales, etcétera.

En otro momento, el lenguaje puede tomarse como objeto de estudio para desarrollar las competencias comunicativas en los estudiantes mediante discursos de mayor complejidad (como conferencias y debates) en la elaboración o consulta de textos (como monografías, crónicas, reportes de investigación, etcétera).

Un estímulo para la producción de textos escritos son las convocatorias que realizan algunas instancias para que los alumnos elaboren sus narraciones en lengua indígena. Estas invitaciones representan una oportunidad para animar a los alumnos a comunicar de manera libre su cosmovisión, sus sueños, sus conocimientos y sus aspiraciones.

Desarrollo de proyectos temáticos con base en el contexto de la Comunidad

En las jornadas de práctica intensiva, los estudiantes practicantes planean sus clases y organizan el desarrollo de proyectos de investigación sobre temas que les interesan, a partir de aspectos culturales de su comunidad y elementos que se encuentran en su realidad inmediata, como alimentos, animales, ritos, fiestas, leyendas, entre otros. Con esto se revitaliza la cosmovisión indígena, por ejemplo, todo lo que existe en la naturaleza tiene su razón de ser y su función, y el hombre lo utiliza para su sobrevivencia. Ante esto notamos que para nosotros los mayas, la naturaleza está por encima de los hombres, porque ella tiene la capacidad y potencialidad de dar vida a los seres humanos, por lo cual se equipara a la función de la mujer que es fértil para dar vida y que, además, amanta a sus hijos para alimentarlos. Por esta razón la naturaleza se venera y se deifica para mantener una relación equilibrada entre el hombre-naturaleza.

Asimismo en el pensamiento holístico y filosófico de los mayas actuales la cohesión que existe entre la naturaleza y los seres humanos se mantiene como fundamento de los valores éticos, pues implica mantener una relación respetuosa y comprensiva entre las normas morales y sociales que la comunidad establece.

Los puntos nodales

En el campo de formación específica, mediante los cursos de Lengua y Cultura I, II y III, los estudiantes van adquiriendo habilidades en cuanto a la lengua escrita de su lengua materna, al mismo tiempo la elaboración de materiales didácticos en las diversas lenguas indígenas, pero sobre todo han fortalecido la elaboración de los puntos nodales con sus respectivos Dimensiones, Prácticas sociales y Situaciones Sociocomunicativas, estas últimas dan pauta al diseño de las actividades didácticas de manera interdisciplinarias, priorizando en todo momento los conocimientos previos de los niños, el uso de la lengua indígena, y fomentando, en todo momento, el trabajo cooperativo.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Durante las jornadas de Seguimiento con estudiantes del cuarto y sexto semestres, hemos observado que avanzan con la aplicación de los puntos nodales, mientras que los estudiantes de octavo semestre, con grupos a su cargo, trabajan de lleno con los puntos nodales de los cuales han obtenido buenos resultados, pues esto ha permitido la mejora de la interacción maestro-alumno y alumno-alumno. Esto se observa y refleja en la elaboración de los documentos recepcionales que realizan los estudiantes en la modalidad de propuestas didácticas por medio de esta metodología con resultados muy favorables.

Dificultades

En cuanto a atención de la escritura de la lengua indígena reconocemos las dificultades que hemos tenido; la planta docente se ha comprometido a mejorar la escritura de la L1 para apoyar a los estudiantes; para esto hemos asistido a diversos talleres lingüísticos a fin de fortalecer nuestra labor educativa.

Otro factor es la atención directa de algunas lenguas como Zoque, Kanjobal, Kakchikel, y Mam, ya que no contamos con docentes que hablen esta lengua y no se le da la atención adecuada y pertinente.

Sin embargo, estamos comprometidos para contribuir a la mejora permanente de nuestra institución educativa.

El desarrollo de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe Escuela Normal Superior de Baja California Sur, extensión Los Cabos

Ana Cruz Ceseña Burgoin

Resumen

La revisión y el análisis del desarrollo de la Licenciatura en Educación Primaria con enfoque Intercultural Bilingüe (LEPIB) de la Escuela Normal Superior de Baja California Sur (ENSBCS) permiten identificar logros y dificultades. El análisis considera temáticas centrales como la implementación del Programa, el aspecto actitudinal de alumnos y docentes, y el impacto de esta licenciatura en la comunidad. El entorno donde se desarrolla la LEPIB, caracterizado por falta de recursos y servicios, grupos numerosos de alumnos provenientes de diversas regiones del país y del estado, y alta movilidad escolar, entre otros, le ha otorgado sentido al enfoque intercultural bilingüe en una región de alto crecimiento poblacional.

Palabras clave: educación intercultural, diversidad, formación docente.

Marco general acerca de la reflexión

En este trabajo se presentan los resultados del proceso de análisis del desarrollo de la LEPIB de la ENSBCS, extensión Los Cabos, a dos años de creación. Realizar un proceso de revisión y análisis en el

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

desarrollo de la LEPIB desde sus comienzos hasta la situación actual, permite a los involucrados en el proceso formativo: alumnos, docentes y directivos de la LEPIB, destacar logros y dificultades en cuanto al ámbito curricular (Programa), el aspecto actitudinal de alumnos y docentes; y acerca del impacto de esta licenciatura en la comunidad. El camino recorrido por la LEPIB de la ENSBCS, extensión Los Cabos, desde la perspectiva temporal, es corto, la primera generación de docentes se encuentra a la mitad de su proceso formativo; sin embargo, presenta una gran riqueza en relación con las vivencias y esfuerzos para desarrollarse en una de las regiones con mayor crecimiento poblacional del país. El contexto del municipio de Los Cabos, caracterizado por falta de recursos y servicios, grupos numerosos, con alumnos provenientes de diversas regiones del país y del estado, y alta movilidad escolar, entre otros, le ha brindado a estudiantes y maestros un escenario que representa un reto y le otorga sentido al enfoque intercultural bilingüe.

Propósitos

Reconocer logros y dificultades en el desarrollo de la LEPIB, tomando como base la opinión de los alumnos y profesores sobre aspectos relacionados con la formación docente.

Identificar aspectos que posibiliten a la comunidad educativa mejorar la implementación de la LEPIB para lograr el perfil de egreso de los estudiantes.

Desarrollo

Con la finalidad de rescatar la experiencia y percepciones de los involucrados en el proceso de formación, se aplicó una encuesta en la que participaron 12 de los 28 estudiantes que integran el grupo de estudiantes, y siete maestros que integran el colectivo docente encargado de impartir las asignaturas del 5° semestre de la LEPIB.

Después de la recogida de datos, un equipo de docentes analizó el contenido de las respuestas, recuperando coincidencias y propuestas con las que se elaboró una síntesis de cada cuestionamiento

de la encuesta. Por tanto, la información obtenida a través de la encuesta es la fuente principal que nutre este trabajo.

Inicios de la LEPIB en Los Cabos

El personal recibió capacitación acerca del enfoque intercultural con el diplomado "Educar en y para la diversidad", coordinado por el maestro Javier López Sánchez, Director de Formación y Capacitación de Agentes Educativos de la DGEIB. En este proceso, los participantes reconocieron el propósito fundamental de la licenciatura con el enfoque de la interculturalidad, así lo expresa una maestra: "...vi la posibilidad de trabajar esa parte tan importante no contemplada durante tantas capacitaciones, que es el saber ser para saber tratar y valorar al otro, en especial a sus alumnos…"[1]

Por su parte, los estudiantes ingresaron a la licenciatura desconociendo el sentido del enfoque intercultural y, además, interpretaban el término bilingüe como la preparación de maestros para dar clases en español e inglés. Algunos jóvenes al enterarse del verdadero sentido de la licenciatura causaron baja, brindando la oportunidad de integrarse a jóvenes que también habían realizado examen de admisión a la LEPIB.

Es pertinente en este punto del desarrollo, ofrecer información sobre el contexto en que se encuentra ubicada la LEPIB de la ENSBCS, extensión Los Cabos. Aunque Baja California Sur se mantiene como la entidad con menor número de habitantes en México, presenta una tasa media anual de crecimiento de 2.5%. Sin embargo, Los Cabos, uno de sus cinco municipios, registra una tasa de 6.6%, que supera la media estatal, incluso la nacional de 0.89%. Esta situación que ocurre en Los Cabos representa serios retos para planear y proporcionar los servicios públicos (saneamiento básico, agua, electrificación), vivienda, salud, educación que los nuevos asentamientos —con mucha frecuencia irregulares— requieren.[2] En las aulas de Educación Básica del municipio de Los Cabos el

[1] Profesora Soledad Ruiz Bernal, coordinadora de la extensión Los Cabos de la ENSBCS.

[2] Información publicada por: Agencias Reforma 28 de agosto de 2009. La Paz, BCS. Disponible en http://www.grupocontexto.com/?c=118&a=15161

crecimiento acelerado de la población y la acentuada movilidad social se traduce en grupos numerosos, integrados por alumnos provenientes de diversas regiones del país y del estado, así como alta movilidad escolar. En los grupos es frecuente la llegada y salida de alumnos a lo largo del ciclo escolar. Este escenario, que alberga a niños recién llegados o con padres provenientes de diversas regiones tanto del estado como del país, es el que nutre la formación de los estudiantes en la aplicación del enfoque intercultural, del que se derivan necesidades particulares en la implementación del programa de la LEPIB. A continuación se explican los resultados del análisis de aspectos que ilustran los avances y dificultades del desarrollo de la LEPIB de la ENSBCS, extensión Los Cabos, a dos años de creación.

Implementación del programa

El colectivo docente considera que el programa de esta licenciatura es adecuado, refiriéndose a las asignaturas, al tiempo, a las actividades y al apoyo que brindan las lecturas que promueven la reflexión en el estudiante. Pero "detectan ciertas dificultades ya que las instalaciones que albergan la LEPIB pertenecen a una escuela primaria y no son adecuadas para aprovechar al máximo los programas".[3] En relación al programa, los alumnos expresan otras dificultades. Mencionan que: "el programa está algo 'cargado' porque los contenidos son muchos y el tiempo resulta insuficiente para terminar el programa de las asignaturas".[4] También señalan dificultad en el aprendizaje de otra lengua, y algunos llegan a cuestionar su utilidad en referencia al contexto diverso y cambiante que caracteriza a esta región, por ejemplo, externan: "no sabía que teníamos que aprender una lengua, algo que hasta hoy en día sigue siendo un reto. ...pero aquí mismo tendríamos una dificultad, ya que por la geografía y la economía de este municipio sabemos que dentro de

[3] Maestro Jenaro Martínez Cedillo, catedrático de la Licenciatura en Educación Primaria con enfoque Intercultural Bilingüe (LEPIB) de la Normal Superior de Baja California Sur (ENSBCS).

[4] Jesús Antonio Álvarez Pimentel, alumno de la LEPIB de la ENSBCS.

las aulas existe una gran diversidad de lenguas y tradiciones, las cuales tenemos que respetar y valorar".[5]

Desde el semestre pasado, los estudiantes se encuentran estudiando mixteco. Su aprendizaje ha resultado un reto y una novedad porque no habían tenido oportunidades de contacto con lenguas originarias de México.

Comprender y avanzar en las tareas que implica el enfoque intercultural ha ido más allá del salón de clases, donde crecen a la par en esta orientación docentes y estudiantes. Incluso, ha sido necesario realizar reuniones para sensibilizar a los maestros en servicio donde se realizan las jornadas de observación y práctica docente. Muestran prejuicios sobre el propósito fundamental de la licenciatura. En relación a este tema, una maestra, que desde el inicio ha acompañado a los estudiantes en su proceso educativo, señala: "los maestros se mostraban extrañados, decían: para qué una licenciatura con enfoque para indígenas si aquí no tenemos ese problema". [6] Afortunadamente, esta idea se ha modificado gracias a la comunicación de los docentes y estudiantes de la licenciatura con los maestros en servicio antes y durante las jornadas de observación y práctica docente.

Los esfuerzos dentro del salón de clases de la licenciatura, así como las actividades dirigidas a la comunidad se han encaminado a lograr la comprensión de que se trata de un enfoque y no de un programa, que apuesta por una mirada diferente de la práctica docente.[7] Se busca, en primer término, que los futuros docentes reconozcan que las particularidades que presentan las aulas de las escuelas en regiones con acelerado crecimiento poblacional son espacios que precisan integrar el enfoque intercultural en la práctica docente, y así, atender adecuadamente la amplia diversidad cultural y socioeconómica, las formas y el ritmo con la que aprenden las

[5] Luis Fernando Barajas Romero, alumno de la LEPIB de la ENSBCS.

[6] Maestra Iliana Pinzón Gil, catedrática de diversas asignaturas desde la creación de la LEPIB.

[7] Apuntes recopilados por la autora de esta ponencia, durante la conferencia presentada por la Dra. Sylvia Schmelkes sobre la educación intercultural, realizada en Los Cabos.

niñas y los niños, entre otros aspectos, aprovechando el potencial de la diversidad en el tratamiento de los contenidos educativos. Se observa que los alumnos han logrado un avance significativo al reconocer que la diversidad se atiende por medio de una educación con enfoque intercultural. Resulta muy ilustrativa la interpretación de un estudiante: "Vino a recaer en San José del Cabo porque las autoridades se percataron que hay demasiada diversidad en esta Localidad".[8]

El aspecto actitudinal de los alumnos

La mayoría de los estudiantes reflejan en sus opiniones que han tenido un gran progreso desde que iniciaron esta licenciatura, de un punto inicial en el que desconocían realmente de qué se trataba la licenciatura, a la situación actual, donde reconocen avances, más allá de lo que esperaban ellos mismos. Expresan que esta mejoría no solo se refiere a conocimientos, sino también a la práctica de valores como el respeto, el aprecio y la valoración de los demás. Sin embargo, los docentes consideran que hace falta mejorar áreas específicas, sobre todo el compromiso y el desempeño académico. El colectivo docente comparte en el contenido de la encuesta la apreciación de un maestro:

> Existen dentro del grupo diferentes tipos de alumnos, la mayoría son elementos que tienen un gran potencial en la práctica docente, son muy creativos, mas no para el trabajo que se realiza dentro del aula normalista; continuamente existen ausencias, salen del salón, no regresan, demasiados justificantes de inasistencias que son situaciones que retrasan el trabajo, pero se ha visto un gran cambio en ellos, mas es necesario trabajar muy fuertemente en este aspecto.[9]

Esta observación mantiene relación con el comentario de un estudiante: "en algunas ocasionen llegan a mimarlos (los maestros a los estudiantes de la LEPIB) y el ambiente de trabajo se relaja

[8] Roberto Espinoza Castro, alumno de la LEPIB de la ENSBCS.

[9] Maestro Héctor Hernández Sandoval, responsable en el 4° semestre de observación y práctica docente.

demasiado".[10] Lo anterior destaca la necesidad de reforzar y unificar criterios dentro del colectivo docente para atender todos los aspectos de la formación de los futuros docentes.

El aspecto actitudinal de los docentes

En relación con los docentes, los alumnos aprecian su acción, sin embargo perciben que no fueron formados con el enfoque intercultural y la necesidad de que algunos docentes lo apliquen en impartición de las asignaturas del programa, como lo ilustra esta opinión:

> […] en cuanto a la cuestión de los maestros, a pesar de que ellos no fueron educados con el mismo enfoque, tratan de prepararse y estar siempre al pendiente de nuestro enfoque, esto es algo que tal vez les ha servido mucho a nuestros maestros pues ponemos en práctica el respeto, la tolerancia entre otros valores que se hacen presente con la interculturalidad, aunque en otras ocasiones estos son totalmente olvidados por los maestros ya que no los ponen en práctica.[11]

Opiniones con contenido similar abundan en la información que proporcionan los estudiantes de la LEPIB. Sin embargo, en la información analizada se observa que los docentes sí tienen claridad sobre la orientación intercultural y consideran importante su aplicación en las clases. Así lo expresa uno de los profesores: "Dentro de las principales tareas que a la escuela le corresponde (y a nosotros como docentes) es promover el reconocimiento, valoración y aprecio de la diversidad en el ámbito social, además de manera certera en lo que corresponde al espacio de la escuela y el aula".[12] Pero, la apreciación de los estudiantes de la LEPIB coincide con lo que indica la coordinadora de la extensión: "Conforme en los alumnos se fue dando la sensibilización en el enfoque intercultural, en algunos momentos llegaron a expresar que los maestros no practicaban con el ejemplo la atención a la diversidad, no tomaban en cuenta ni respetaban los

[10] Nohel Enrique Rochín Villavicencio. Alumno de la LEPIB de la ENSBCS.

[11] Beatriz Malpica Cota, alumna de la LEPIB de la ENSBCS.

[12] Profesor Carlos Alberto Rentería Mandujano, responsable de la Asignatura de Educación Física.

ritmos, saberes y sobretodo, que algunos maestros hacían prácticas discriminatorias en el salón. Al respecto, una catedrática",[13] explica que "involucrar en el tratamiento de los contenidos de las asignaturas el enfoque intercultural ha sido un proceso paulatino, porque se tuvo que 'desaprender' de la enseñanza tradicional, para dar paso a una enseñanza más cálida y con corazón para comprender y tratar al alumnado".[14] Esto constituye un llamado a la planta docente de practicar con el ejemplo el enfoque intercultural en sus clases.

El impacto de la LEPIB en la comunidad

Sobre este ámbito, maestros y estudiantes coinciden en que falta mucho por hacer. Se ha logrado cierto nivel de identificación de la Licenciatura en las comunidades educativas donde los estudiantes realizan las actividades de observación y práctica docente. En los maestros de estas escuelas se ha modificado la idea de que es una licenciatura que no tiene razón de ser porque se ubica en una región donde no hay indígenas.[15]

Por otro lado, para que la labor de los futuros docentes resulte pertinente también requiere de la participación de las familias de los niños. Una alumna explica: "Una de las dificultades de nuestra licenciatura es el concientizar a la sociedad y, sobre todo, a la gente indígena que llega a establecerse aquí sobre la importancia de sus culturas y lenguas". Otro estudiante[16] agrega: "en estas últimas prácticas tenía niños de casi toda la república... La dificultad ha sido que muchos de los niños esconden sus verdaderas raíces, porque sus papás se las niegan".[17]

---

13 Maestra Iliana Pinzón Gil, catedrática de diversas asignaturas desde la creación de la LEPIB.

14 Conclusión de la profesora Soledad Ruiz Bernal, coordinadora de la LEPIB.

15 Esta idea está equivocada. La investigadora Lorela Castorena Davis indica que el porcentaje de población indígena más importante que hay en Baja California Sur se encuentra en Los Cabos, en las zonas de invasión. Recuperado de: http://www.tribunadeloscabos.com.mx/newpage/index.cfm?op=por&recordID=66501&seccion=Portada

16 Luis Fernando Barajas, alumno de la LEPIB de la ENSBCS.

17 Beatriz Malpica Cota, alumna de la LEPIB de la ENSBCS.

Considerando las experiencias derivadas de las jornadas de observación y práctica docente, los alumnos y maestros que les brindan asesoría identifican la dificultad de realizar la planeación didáctica considerando el enfoque intercultural. Esta problemática no sólo se refiere a las actividades, sino también a los materiales, y a distinguir los propósitos de la interculturalidad: "a la hora de planear se me ha dificultado buscar un propósito intercultural".[18] Los estudiantes presentan diferentes percepciones en este tema. Algunos consideran que no logran "conectar" las actividades al enfoque de la licenciatura. Otros indican que: "resulta difícil tomar en cuenta aspectos que se pueden aprovechar en el desarrollo durante la práctica".[19] Esta última opinión coincide con la observación de una maestra acerca de "lo difícil que resulta plasmar literalmente el enfoque intercultural en la planeación".[20] Acerca de la *aplicación* del enfoque intercultural bilingüe en las aulas, los estudiantes distinguen cierto avance en la atención a la diversidad cultural y educativa. Externan, "al trabajar con niños de diferentes culturas, cada uno trae diversos conocimientos que se aprovechan en clase".[21] En cambio, expresan una mayor dificultad para atender la diversidad lingüística: "porque si llega a existir en el aula un niño que hable otra lengua, es un tanto difícil porque en las aulas no sólo se habla la lengua que se nos están enseñando".[22] Otras dificultades en la aplicación del enfoque aluden al clima del aula no propicio para la enseñanza y el aprendizaje: "Surgen problemas como el control del grupo y la actitud de los niños".[23] Otro alumno observa que "entre los niños existen prácticas discriminatorias que es muy difícil revertirlas".[24] Ante esta realidad, durante la segunda jornada de práctica docente del semestre pasado se incluyó la aplicación de la actividad

[18] Monserrat Isbhet Domínguez Espinoza, alumna de la LEPIB de la ENSBCS.
[19] Nohel Enrique Rochín Villavicencio, alumno de la LEPIB de la ENSBCS.
[20] Maestra Iliana Pinzón Gil, catedrática de diversas asignaturas desde la creación de la LEPIB.
[21] Gisela Berenice Avilés Ojeda, alumna de la LEPIB de la ENSBCS.
[22] Ninfa Guadalupe Villalobos Méndez, alumna de la LEPIB de la ENSBCS.
[23] Julia María Sañudo Valenzuela, alumna de la LEPIB de la ENSBCS.
[24] Jesús Antonio Álvarez Pimentel, alumno de la LEPIB de la ENSBCS.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

"Cuidar nuestra alimentación",[25] de *Explorando nuestros materiales de primaria para la educación intercultural.* Los alumnos de la LEPIB la consideran una experiencia exitosa porque lograron en gran medida que los niños reconocieran la diversidad en la alimentación, además, lograron la participación del colectivo docente de la escuela, de madres de familia y niños en la puesta en común de una muestra platillos regionales de casi todo el país.

En relación con la planeación y aplicación en el aula del enfoque intercultural, se desprenden necesidades de formación específicas: brindar a los estudiantes herramientas teóricas y metodológicas específicas para ambientes multiculturales, que posibiliten rescatar y aprovechar la amplia diversidad cultural que existe en las aulas, y así avanzar en el reconocimiento, valoración y aprecio de la diversidad a través de la acción educativa.

Conclusiones

En el colectivo docente se observa la necesidad incorporar en las clases el enfoque intercultural; asimismo, establecer el trabajo colegiado y la evaluación continua para la atención oportuna y eficaz de las necesidades de formación de los estudiantes.

El crecimiento en la aplicación del enfoque intercultural en la práctica docente no sólo ha incluido a los estudiantes, sino también a los docentes que imparten las asignaturas del programa, quienes han recibido capacitación para educar en y para la diversidad.

El desarrollo de la licenciatura en una región con un crecimiento acelerado de la población le otorga sentido al programa de la licenciatura y clarifica la necesidad de reforzar competencias en los estudiantes para identificar y aprovechar la amplia diversidad que caracteriza los escenarios multiculturales, y así, favorecer el reconocimiento, la valoración y aprecio de la diversidad mediante la acción educativa.

[25] Esta actividad tiene como propósito respetar y valorar la diversidad en la alimentación como componente de una cultura.

Fuentes consultadas

Análisis de la encuesta aplicada a 12 estudiantes y siete docentes de la LEPIB de la escuela Normal Superior de Baja California Sur, extensión Los Cabos.

Conferencia presentada por la Dra. Sylvia Schmelkes sobre la Educación intercultural, realizada en Los Cabos.

"Explosión demográfica y turismo secan a Baja California Sur", Agencias Reforma 28 de agosto de 2009, La Paz, BCS. Disponible en: http://www.grupocontexto.com/?c=118&a=15161

"Registran invasiones de Los Cabos el más alto porcentaje de ocupación indígena", *Tribuna de Los Cabos*, periódico de circulación local, portada, ejemplar del 30 de diciembre de 2008.

SEP, Explorando nuestros materiales de primaria para la educación intercultural, disponible en: http://eib.sep.gob.mx/files/explorando_nuestros_materiales.pdf

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Experiencia de la escuela normal oficial "Benito Juárez" Zacatlán, Puebla, en la implementación del enfoque intercultural bilingüe

Juan José Lecona González

En el marco de este tercer encuentro regional sobre Educación Intercultural, con enorme satisfacción expongo los avances de la institución que represento en la conformación del cuerpo académico de la lengua, que es, en nuestra experiencia, la referencia más significativa que da evidencia de la implementación del enfoque intercultural bilingüe en la formación inicial para maestros de educación primaria.

Primero es importante comentar algunas referencias significativas.

El enfoque intercultural bilingüe responde a un proyecto político del sexenio de Vicente Fox que ha despertado expectativas académicas entre las escuelas normales surge de la evaluación y recomendaciones hechas por la OCDE expresadas entre 1994 y 1997 para la educación superior, destacando lo siguiente:

Evaluación	Recomendación	Perspectivas
Desigualdad social y disparidad regional en todo el país. Problemas y riesgos del sistema: complejidad, reducida diversificación, carácter selectivo, funcionamiento inequitativo. Desvinculación entre planes y proyectos e instituciones y una política o prioridades nacionales, o con objetivos de desarrollo regional.	Integrar a las escuelas normales a la educación superior mediante su agrupamiento en instituciones multipolares o su adscripción a universidades como escuelas profesionales. Formular programas de licenciatura más flexibles, teniendo en cuenta los conocimientos comunes y la especialización progresiva.	Nuestro país ha empezado a reconocer y valorar la diversidad étnica, cultural y lingüística como uno de los pilares fundamentales en que habrá de fincar y construir la identidad de un Estado-nación multicultural, democrático, equitativo y soberano. Una vía para lograr lo anterior, es mediante la educación intercultural bilingüe que es, hoy por hoy, el enfoque educativo más pertinente en los contextos multiculturales y plurilingües del mundo contemporáneo.
Visión: Toda la población escolar mexicana tendrá una formación intercultural expresada en el respeto y la valoración de la diversidad étnica, cultural y lingüística del país. La población escolar de las regiones indígenas, además de su formación intercultural multilingüe, habrá desarrollado las competencias para la vida personal y familiar, comunitaria, la ciudadanía activa y el trabajo productivo, que le permitan continuar aprendiendo a lo largo de su vida, con calidad equivalente al resto de la población. Todos los niveles educativos del país estarán participando en el desarrollo de la educación intercultural y la educación intercultural bilingüe en las regiones indígenas. El enfoque de educación intercultural bilingüe estará integrado al Sistema Educativo Nacional y municipalizado en su operación.		

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

El enfoque intercultural bilingüe es una perspectiva de formación que enriquece el perfil profesional de los egresados normalistas desde el reconocimiento y fortalecimiento de su identidad étnica. En el perfil de egreso destacan las siguientes características:

a. El dominio de la lengua indígena.
b. El reconocimiento y valoración de los saberes y conocimientos construidos histórica y culturalmente por los pueblos y comunidades indígenas.
c. El conocimiento de las características y estructura de las lenguas indígenas.
d. La comprensión de los procesos que se conjugan para la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua.
e. La competencia didáctica.

El enfoque intercultural bilingüe nace en el conjunto de resistencias de las instituciones formadoras de docentes. Del olvido al reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural en nuestro país, entre los siglos XIX y XX, se experimentó una profunda revolución política y paradigmática. Aunque durante el periodo posrevolucionario el carácter sistemático de las políticas educativas dirigidas a las poblaciones indígenas fue similar al colonial, los proyectos fueron radicalmente distintos porque el del siglo XX se fundó en la necesidad de consolidar el poder y el control federal del Estado, así como una nación moderna homogénea. Lejos de configurar un discurso coherente, las políticas educativas para los indígenas durante el siglo XX se definieron dentro de un campo lleno de fisuras, contrastes, continuidades, traslapes y rupturas.

Sin duda hay muchas líneas que resultan interesantes de comentar, dado que la propuesta de formación intercultural generada para ser desarrollada desde las escuelas normales crea expectativas, reflexiones y problemáticas que valdría la pena discutir para llegar a un entendimiento mayor de esta parte de la política educativa que se extiende a lo largo de los pueblos americanos.

Sin embargo, en la institución hay una intención de trabajo que nos ocupa de manera preferente, sobre todo porque a partir de este

2009 se incluyó en las reglas de operación de PROMEP a las escuelas normales, determinando que una parte fundamental del trabajo es la conformación de cuerpos académicos.

Ahora bien, ¿qué les voy a compartir?

1. El marco en el que surge la necesidad.
2. El taller de la lengua.
3. La integración del equipo de trabajo.
4. Los productos del taller.

EL MARCO EN EL QUE SURGE LA NECESIDAD

La implementación del enfoque intercultural bilingüe en la formación inicial de los profesionales de la educación se sustenta en el siguiente marco legal:

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, el Programa Nacional de Educación 2001-2006, el Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001-2006, el Acuerdo de creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, la Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y Reforma de la fracción IV del artículo 7° de la Ley General de Educación, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, Programa Nacional de Población 2001-2006, la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales, 1989, la Declaración Mundial de Educación para Todos y el Pronunciamiento Latinoamericano por una Educación para Todos.

Esta parte es importante comentar porque da fundamento a las acciones emprendidas por las instancias federales y estatales respecto a la propuesta de formación docente con un perfil profesional que favorezca la atención a la diversidad étnica, lingüística y cultural.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

En 1990, como consecuencia de las reformas constitucionales en el término bicultural fue modificado por intercultural. En México, el concepto de educación intercultural comenzó a ser abordado, entre otros, por Elba Gigante desde una perspectiva identificada con los conceptos de reproducción cultural ampliada y apropiación cultural. Gigante introduce una concepción interactiva de la cultura que busca la complementariedad entre los saberes, las creencias y los conocimientos locales, regionales y universales, como sustento de un pluralismo incluyente. La autora plantea que el carácter pluricultural de las sociedades complejas y la necesidad de estimular el respeto y la atención a la diversidad, exigen ampliar la educación intercultural a todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional.

Jorge Gasché, por su parte, como antropólogo y lingüista involucrado en un programa de formación de maestros indígenas, Interesado en el diálogo entre las sociedades indígenas y la sociedad desarrolla los conceptos de pueblo, territorio y autonomía para incidir en las legislaciones nacionales y configurar un discurso que vincula las reivindicaciones ciudadanas con las configuraciones socioculturales locales. La interculturalidad, para este autor, se construye a partir de lo políticamente significativo para los actores, dejando atrás las preocupaciones centradas en las expresiones propiamente culturales.

En México, Guillermo De la Peña ofrece aportes interesantes en esta nueva producción discursiva. Desde su perspectiva, aún en el contexto de la globalización, las expresiones culturales se entrecruzan, amalgaman y mezclan, mostrando diversas posibilidades de diferenciación, yuxtaposición y relativización de los mensajes. A pesar de los conflictos, la globalización no rompe con las comunidades nacionales independientes, del mismo modo que éstas nunca llegan a desplazar totalmente a las culturas étnicas. Para De la Peña, la legitimidad comunitaria no depende sólo del reconocimiento que de ella hagan los Estados nacionales, sino del proceso etnogenético que circunscribe a un grupo y lo convierte en portador consciente de una identidad y cultura emblemática.

Resulta importante, en consecuencia, reconocer la importancia de construir una educación intercultural a partir de las demandas de

las distintas organizaciones étnicas, garantizando una educación pública de calidad, con modalidades educativas que articulen la igualdad con la diferencia, así como un diálogo intercultural permanente.

El diálogo entre los pueblos indígenas y un Estado nacional incluyente implica que los alumnos lingüística y culturalmente distintos sean tratados como iguales. No es la escuela convencional estándar, o el subsistema de educación indígena, la que puede garantizar la ciudadanía plena a los indígenas del siglo XXI. En México, el debate intercultural remite al lugar que ocupan los indígenas en las legislaciones nacionales. Tal como se lo propuso Manuel Gamio a principios del siglo XX, en el siglo XXI se tendrá que avanzar en la solución del dilema histórico entre igualdad y diversidad; solución que demanda construir una educación pública intercultural desde abajo.

La diversidad como elemento constitutivo de la nación mexicana, y el derecho de los pueblos a decidir de modo autónomo acerca de la educación que desean para sus hijos, es un hallazgo político, más que cultural, aún reciente. Igualdad ciudadana y diversidad étnica, como categorías históricamente excluyentes, se articulan a partir de una nueva aspiración: la ciudadanía indígena. Parece necesario introducirse en el mundo de los protagonistas directos y en sus expectativas e historia social; identificando las nuevas demandas educativas que se gestan en el seno de los movimientos y organizaciones indígenas independientes. De ese modo se podrá concretar la urgente reforma del Estado que nuestra nación demanda.

En el 2004, con la convocatoria de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), comenzaron los trabajos de interculturalización de las asignaturas del Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria 1997 y el diseño de la línea específica de formación intercultural bilingüe.

Para el 2005 la implementación de la propuesta en la escuela normal se dio bajo la influencia de dos factores:

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

a. La falta de perfil del profesorado para atender la propuesta con enfoque intercultural bilingüe, situación que fue atendida con los talleres nacionales (hasta dos por semestre) y con el Diplomado en Educación Intercultural Bilingüe propuesta por la Universidad Pedagógica Nacional.
b. La resistencia al tratamiento del programa que se justifica en una política estatal que poco ha favorecido al desarrollo significativo de los trabajos, así como la difícil apertura de la institución hacia una forma diferente de hacer y entender los procesos formativos.

El taller de la lengua

La Línea Intercultural Bilingüe plantea la formación de maestros de educación primaria que favorezcan el tratamiento de la lengua como objeto de estudio. Los primeros retos que debimos enfrentar fueron:

- No contar con personal docente hablantes del náhuatl y tutunakú para atender el desarrollo de la línea específica de formación.
- La carga horaria se incrementa (Línea Intercultural Bilingüe), lo que obliga al estudiante a permanecer hasta 12 horas en la institución.

Los elementos formales que sustentan esta intención de trabajo son:

- Los egresados de la carrera deben dominar una lengua indígena.
- Conocer las características y estructura de la lengua que hablan.
- Favorecer la adquisición de una segunda lengua.

Lo anterior no resulta fácil de realizar, sin embrago, estamos en la ruta para alcanzar logros importantes.

Para ello, a partir del año 2006 se implementamos el taller de la lengua, el cual parte de dos acciones fundamentales:

1. Un diagnóstico sociolingüístico que permite tener los referentes desde los cuales un estudiante no hablante de lengua indígena se integra a un grupo étnico, incluyéndose entre otras actividades, en la realización de rituales comunitarios que se involucran en diversas prácticas escolares ceremonias cívicas, sociales y culturales, entre otras, lo que ha permitido desarrollar en los alumnos la identidad y el sentimiento de pertenencia hacia el grupo étnico, a la cultura y a la comunidad.
2. El taller de lengua se lleva a cabo a lo largo de seis semestres y el titular es a la vez el responsable de la Línea Intercultural Bilingüe.

El taller se lleva a cabo a lo largo de seis semestres y el titular es a la vez el responsable de la Línea Intercultural Bilingüe. Los rituales han desarrollado la identidad y el sentimiento de pertenencia hacia el grupo étnico, a la cultura y a la comunidad.

La integración del equipo de trabajo

Actualmente son tres compañeros los que conforman el cuerpo académico de la lengua.

Mtra. Evarista Hernández Ramírez

- Hablante del náhuatl (L1)
- Maestra de carrera con 23 años de servicio en el subsistema de educación indígena. egresada de upn lepepmi-90
- Responsable de 1996 a 2002 del curso de inducción a la docencia en el estado de Puebla.
- Experiencia académica en UPN y Escuela Normal
- Comisionada en la Escuela Normal con plaza de 10 h

Lic. Adrián Cortes Sánchez

- Hablante del náhuatl (L1)
- Maestro de carrera con 12 años de servicio en el subsistema de educación indígena. Egresado de UPN LEPEPMI-90 y con estudios de Antropología Social.
- Experiencia en los cursos de inducción a la docencia de 1999

al 2002 y en la Escuela Normal.
- Con plaza de medio tiempo.

Lic. Josefa Hernández Rodríguez

- Hablante del tutunakú (L1)
- Egresada de LEP
- Con 2 años de servicio en la Escuela Normal y plaza de 10 h

Para terminar, me gustaría señalar los logros que a la fecha se han obtenido de esta experiencia y que nos permiten tener una visión significativa del proyecto y de las expectativas hacia la conformación del cuerpo académico de la lengua.

1. La primera generación está integrada por 30 egresados, los datos relevantes se expresan en el cuadro siguiente:

Hombres	Mujeres	Hablantes	En proceso de adquisición de la lengua
7	23	5	25
1 hablante náhuatl	2 hablantes náhuatl y 2 tutunakú	Todos participaron en el examen de bilingüismo que aplica SEP Puebla para el ingreso al Subsistema	

Tres mujeres del grupo tutunakú están participando en los talleres interestatales para la normalización de la escritura de su lengua. Dos son hablantes y una está en proceso de adquisición.

Dos mujeres que están en proceso de adquisición de la lengua náhuatl y tutunakú se ubicaron en el 1° y 3er lugar de la lista del concurso de oposición para plazas de nuevo ingreso SEP Puebla.

2. Los 30 egresados han participado en la elaboración de materiales diversos para el tratamiento de la lengua en sus grupos de práctica, además tienen publicaciones en periódicos y revistas utilizando la lengua náhuatl y tutunakú.
3. La primera generación participó en diferentes intercambios

académicos y culturales, en los que se privilegió el uso de la lengua indígena, con los estados de Chiapas, Quintana Roo, San Luis Potosí, Yucatán y Campeche.

4. En el examen de oposición los egresados de la 1ª generación se ubicaron en los primeros lugares.

Fueron 214 participantes en el estado egresados de la Escuela Normal y de la UPN: 33 calificaron como aceptables, de los cuales 11 son nuestros estudiantes, y de estos 7 se encuentran en los primeros lugares.

De los 11 estudiantes que calificaron como aceptables, 7 aprobaron el examen de bilingüismo, de los cuales 2 son hablantes y 5 están en proceso de adquisición de la lengua.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Desarrollo y principales resultados del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC)[1]

Daniel Mato[2]

El *Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina,* del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC) comenzó sus actividades en julio de 2007 y ha contado con la valiosa colaboración de 56 investigadores de 11 países latinoamericanos, quienes han producido 52 estudios de caso, que fueron publicados en tres libros. El primero de estos libros fue publicado en 2008 bajo el título *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*; ya se agotó y actualmente está en marcha una reimpresión, coedición de la Universidad Veracruzana Intercultural y el IESALC. El segundo, titulado *Instituciones interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, retos y oportunidades*, apareció recientemente. El tercero se titula *Educación Superior, colaboración*

[1] Texto presentado en el Tercer Encuentro Regional sobre Educación Superior Intercultural de América Latina y el Caribe, organizado por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, del 16 al 20 de noviembre de 2009, en Pátzcuaro, Michoacán, México.

[2] Coordinador del *Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). dmato@unesco.org.ve / dmato2007@gmail.com

intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir. Experiencias en América Latina, y se encuentra en proceso de publicación. Todos estos libros están publicados tanto en versión impresa como digital; ésta última en el sitio del IESALC en Internet: www.unesco.org.ve, donde loa textos completos pueden ser consultados y descargados de manera gratuita.

Adicionalmente, el *Proyecto* organizó el Taller sobre Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior, realizado en Belo Horizonte (Brasil) los días 6 y 7 de agosto de 2009, en el que participaron cerca de 50 delegados de IES y/o programas de educación superior indígenas e interculturales de doce países latinoamericanos, incluyendo dos representantes del Fondo Indígena. Este Taller emitió una Declaración que concluye con una lista de 24 recomendaciones, la cual está disponible en el mencionado sitio del IESALC en Internet. Entre otras recomendaciones, esta Declaración "recomienda a las agencias intergubernamentales y de cooperación, y especialmente al IESALC, en tanto organismo regional especializado en ES, apoyar la constitución y desarrollo de un Foro y de una Red Latinoamericano y Caribeña para la Promoción de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior." En respuesta a esta propuesta, y de común acuerdo con los participantes del Taller, el IESALC está trabajando actualmente en crear un espacio para ese Foro, así como un Observatorio sobre el tema, en el marco del Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES). ENLACES es un mecanismo de cooperación regional en Educación Superior creado por mandato de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES), reunida en Cartagena de Indias, en junio 2008.

Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina

En esta presentación expondré en apretada síntesis algunos resultados de las investigaciones realizadas por el Proyecto con el propósito de brindar elementos para el diseño de políticas y la toma de decisiones en la materia. Para contribuir a esto ofreceré en primer lugar un panorama de la diversidad de iniciativas que gobiernos,

instituciones de educación superior, organizaciones indígenas, y otros actores sociales, han generado en respuesta a las necesidades, demandas y propuestas de educación superior de comunidades indígenas en América Latina.

Conviene explicitar los alcances y limitaciones de los datos y conclusiones que presentaré en mi exposición. Como apuntaba estos provienen de los estudios realizados en el marco del mencionado Proyecto del IESALC, el cual ha estado dirigido preponderantemente a analizar las instituciones, unidades al interior de instituciones y programas interinstitucionales total o parcialmente dedicadas a responder de manera diferenciada a necesidades, demandas y propuestas de formación en educación superior de comunidades y pueblos indígenas y/o afrodescendientes. Este "recorte" del campo de análisis de la investigación ha hecho que por el momento hayamos tenido que dejar un tanto de lado el estudio de otros tipos de iniciativas, como explicaré a continuación.

Los estudios que hemos realizado nos han permitido reunir información sobre casi un centenar de arreglos interinstitucionales e instituciones de educación superior (IES) total o parcialmente dedicadas a atender necesidades, demandas y propuestas de *formación en educación superior* de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes. En el marco del Proyecto se han realizado más de 30 estudios sobre experiencias concretas de este tipo. *Este universo de ofertas de formación en educación superior especialmente orientadas a esos grupos de población* ha constituido el foco principal de las investigaciones de nuestro Proyecto. Pero hay otros tres grandes grupos de experiencias a los que hasta el momento hemos podido dar menor cobertura. Por un lado, tenemos que existe un número para nosotros aun indeterminado de *programas de becas y cupos* o plazas especiales destinados según el caso a asegurar el ingreso y/o el avance y graduación de individuos indígenas y afrodescendientes en instituciones "convencionales" de educación superior. El estudio multidimensional y a escala regional de esos otros tipos de iniciativas que llamamos de "inclusión de individuos", es un asunto pendiente que consideramos debería ser objeto de futuros proyectos de investigación. De manera diferenciada del grupo anterior pero

con objetivos relativamente semejantes, existe también un cierto número de *programas orientados a asegurar que estudiantes de esos grupos sociales logren un mejor aprovechamiento* de las oportunidades de educación superior y con ello su efectiva graduación. Este tipo de programas en general consiste en diversas actividades de mejoramiento académico y apoyo personal. En el primero de los libros del Proyecto hemos estudiado sólo dos programas de este último tipo, uno de ellos de alcance relativamente limitado, actualmente en marcha solo en una universidad, la Rafael Landivar de Guatemala, y otro de carácter regional, que ha sido impulsado por la Fundación Ford en México y otros tres países de la región. Finalmente, existe un cuarto grupo de experiencias relacionadas con el tema de nuestra exposición al cual también hemos estudiado de manera insuficiente. Me refiero al de las *experiencias de extensión e investigación que contienen componentes de trabajo en colaboración con estos grupos de población*. Hemos dedicado el tercero de los libros del Proyecto a estos tipos de experiencias, de los cuales hemos logrado identificar cerca de un centenar, si bien hasta ahora solo hemos estudiado con cierta profundidad ocho de ellas.

Hechas estas advertencias permítanme entonces compartir con ustedes algunos resultados de nuestro Proyecto que creo y espero podrían resultar de vuestro interés.

En las últimas dos décadas, los pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina han venido logrando avances significativos en varios asuntos que competen a su calidad de vida. No obstante, estos avances son aún insuficientes, habida cuenta de los efectos de siglos de discriminación. El educativo es uno de los campos en los cuales, aunque insuficientes, pueden observarse algunos avances. Estos se registran especialmente respecto al acceso a educación básica y en ocasiones media o secundaria, aunque frecuentemente resultan más significativos en el nivel normativo que en el de las realizaciones prácticas. En el caso de la educación superior, si bien ha habido avances, éstos resultan aun menores que en los otros niveles de formación.

Desde finales de la década de los ochenta, algunos Estados, insti-

tuciones de educación superior (públicas y privadas) y fundaciones privadas, han establecido políticas de cupos especiales y programas de becas dirigidos a mejorar las posibilidades de acceso y culminación de estudios de educación superior a individuos indígenas y afrodescendientes en IES "convencionales".

Pese a esos esfuerzos, las posibilidades efectivas de individuos indígenas y afrodescendientes de acceder y culminar estudios en IES "convencionales" continúan resultando alarmantemente inequitativas, debido a que los cupos por sí mismos no aseguran que los estudiantes y/o sus familias puedan solventar los gastos de vivienda, alimentación y estudio, ya que las becas en general no son suficientes para ello. A esto se añaden problemas asociados a la lejanía de los estudiantes de su familia y entorno social, así como la importancia de diferencias en las visiones de mundo y modalidades de aprendizaje, experiencias de racismo que viven en las instituciones en que estudian y/o en las nuevas localidades en que habitan, y en muchos casos también diferencias lingüísticas.

La situación resulta aun menos favorable si nos preguntamos por la existencia de instituciones o programas que respondan de manera explícita a necesidades e intereses expresados por comunidades y pueblos indígenas y afrodescendientes, que incorporen los saberes de estos pueblos, sus lenguas y modalidades de aprendizaje en los planes de estudio, o que contribuyan deliberadamente a la valoración y promoción de la diversidad cultural y de relaciones interculturales equitativas y de valoración mutua. No obstante, aunque en número aún escaso, con presupuestos limitados y/o precarios, durante este mismo período, algunas iniciativas y experiencias de este tipo han ido surgiendo y ganando lugar.

Frecuentemente, estos tipos de experiencias resultan aún poco visibles para el mundo de la educación superior de las grandes ciudades, así como también para muchos tomadores de decisiones y diseñadores de políticas en la materia, quienes usualmente están asentados en esas mismas grandes ciudades y suelen estar más vinculados a las universidades de esos contextos que a estos tipos de experiencias usualmente de carácter más local. Por eso, y por la capacidad demostrada por estas IES de responder creativamente

no sólo a los retos que plantea la insuficiente inclusión de estudiantes indígenas y afrodescendientes en el subsistema de educación superior, sino también por la de contribuir de maneras efectivas a la valoración y promoción de la diversidad cultural y lingüística, así como a la construcción de relaciones interculturales más equitativas y de valoración mutua, y como parte de esto último aprovechar las potencialidades que derivan de la colaboración intercultural en la producción de conocimientos , es que se hemos decidido orientar las primeras etapas del Proyecto del IESALC a estudiar especialmente estos tipos de IES y programas.

En el próximo apartado de esta exposición ofreceré un panorama analítico basado en la información que hemos logrado recabar sobre aproximadamente un centenar de experiencias de educación superior dedicadas a atender necesidades, demandas y propuestas de educación superior de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Posteriormente, en las secciones subsiguientes, comentaré brevemente los principales logros y dificultades de esas experiencias. Finalmente resumiré las principales conclusiones y recomendaciones derivadas del Proyecto del IESALC.

Experiencias de educación superior orientadas a pueblos indígenas y afrodescendientes

La investigación realizada por el Proyecto del IESALC permitió identificar significativas diferencias entre las más de treinta experiencias a las que se dedicaron estudios particulares. Estas diferencias significativas responden a varios factores.

En primer lugar debe destacarse la diversidad observable entre las comunidades particulares a las cuales cada una de estas experiencias dirige su atención. En segundo lugar, esas diferencias responden también a la diversidad de países en los cuales estos arreglos interinstitucionales, IES y unidades o programas que forman parte de IES más amplias, han sido concebidos y desarrollan sus actividades. Cada uno de estos países presenta una historia particular en lo que respecta a relaciones entre estos grupos de población en particular, otros grupos de población y los respectivos Estados.

Estas diversas historias nacionales se expresan en tipos particulares de relaciones interculturales, las cuales caracterizan lo que podríamos llamar la "interculturalidad de hecho" en cada uno de ellos. Esas diferentes "interculturalidades de hecho" no sólo marcan los contextos de surgimiento de las experiencias estudiadas, sino que además constituyen los referentes de lo que mediante el desarrollo de esas experiencias de educación superior se desea cambiar.

En apretada síntesis, a grandes rasgos cabe decir que el conjunto de experiencias analizadas permite observar la existencia de una amplia diversidad de formatos institucionales, incluyendo tipos de instituciones enteramente dedicadas a responder a las demandas de educación superior de estos grupos de población, arreglos interinstitucionales (por ejemplo entre universidades y otros tipos de IES "públicas" sean federales o estadales, según los casos); universidades "privadas" que, según los casos, son sostenidas por órdenes religiosas o por organizaciones indígenas; facultades, departamentos, programas, centros, institutos o núcleos que constituyen unidades internas de algunos de los tipos de instituciones antes mencionados; centros o institutos sostenidos por organizaciones indígenas o afrodescendientes que ofrecen oportunidades de formación post-secundaria, según los casos, por sí mismos o a través de convenios con algunos de los tipos de instituciones citados anteriormente; iniciativas de grupos de académicos, religiosos, intelectuales y dirigentes indígenas; redes y otros arreglos interinstitucionales.

La diversidad de instituciones y arreglos interinstitucionales mencionados sólo hace referencia a las figuras jurídicas que, en observancia de las normativas vigentes, algunas de estas instituciones se ven obligadas a adoptar. Independientemente de este imperativo normativo, cabe observar que en términos de identidad institucional, estas instituciones, según los casos, suelen verse a sí mismas como "universidad indígena", "universidad intercultural" o "universidad comunitaria", denominaciones pocas veces previstas en las respectivas legislaciones nacionales y que en algunos casos se usan combinadamente entre sí.

En conexión con esto, debe señalarse que la denominación "indí-

gena" es utilizada tanto por instituciones promovidas por organizaciones indígenas, que son dirigidas por estas mismas o por sus representantes, como por algunas que han sido creadas y son dirigidas por otros tipos de actores. Por otra parte, también debe destacarse que las mencionadas y otras denominaciones, como por ejemplo la de "autónoma", tienen distintos sentidos para diversos actores en diversos países. En algunos casos el uso de esta denominación hace referencia a la autonomía académica de la IES respecto del Estado (por ejemplo, en el caso de la Universidad Autónoma Indígena de México) y en otros lo hace no sólo en ese sentido, sino también respecto a la autonomía del pueblo indígena (por ejemplo, en el caso de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, en Colombia) o región de referencia (por ejemplo, en la experiencia de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense) respecto del Estado central en cuestión.

También parece importante destacar la diversidad de actores involucrados en la creación y/o sostenimiento de estas experiencias, puesto que puede ser relevante para comprender la definición de programas particulares desarrollados en el marco de cada una de ellas. Así, podemos mencionar que entre los actores que sostienen alguna labor en la materia se encuentran organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes, locales, regionales subnacionales y nacionales, algunas de ellas de carácter mono-étnico, otras de carácter pluriétnico; órdenes religiosas católicas y protestantes; fundaciones privadas nacionales e internacionales; agencias de cooperación internacional de bloques de países, ciudades, regiones o provincias de diversas partes del mundo; universidades y otros tipos de IES de los respectivos países u otros extrarregionales; organismos intergubernamentales; organizaciones ambientalistas y similares; organizaciones de derechos humanos y de género; así como diversos tipos de agencias y/o instancias gubernamentales de los países en los cuales estas IES actúan, las cuales, según los casos, son federales, estatales, o municipales. Lo importante del caso es que esta diversidad de actores se expresa en las visiones de mundo, diseños curriculares y otros rasgos distintivos de las experiencias estudiadas.

No resulta sorprendente que un panorama tan diverso de IES y

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

convenios entre algunas de éstas y otros actores se exprese en igualmente diversos proyectos institucionales e idearios. Cada actor social tiene su propia visión de mundo, sus intereses, sus proyectos y sus ideas particulares de cómo llevarlos adelante. No obstante, la existencia de diferencias entre las experiencias estudiadas no está reñida con la de ciertas semejanzas que hacen posible la convergencia de todas ellas en el interés compartido de responder (cada una a su manera) a necesidades, demandas y propuestas de educación superior de comunidades indígenas y/o afrodescendientes. Esto puede corroborarse a través del seguimiento de las declaraciones y otros documentos producidos a lo largo de casi una decena de encuentros internacionales entre representantes de muchas de las experiencias de referencia, así como considerando la existencia de diversos mecanismos regulares de colaboración entre ellas.

La diversas interpretaciones de ideas de educación propia, educación intercultural, educación comunitaria, educación popular, democracia, ciudadanía, discriminación positiva, acción afirmativa, interculturalidad, equidad, calidad de vida, "buen vivir", desarrollo local, desarrollo humano, desarrollo sostenible, ambiente y territorio, y otras que alimentan estas experiencias no pueden explicarse simplemente como mero asunto de diferencias de ideas. Como si éstas se desarrollaran de manera autónoma respecto de historias sociales y contextos políticos e institucionales particulares. Estas diferencias de ideas están asociadas a las interpretaciones que los actores sociales que impulsan y sostienen las diversas experiencias estudiadas hacen de los contextos sociales, políticos y económicos en que actúan. Desde luego, resultan también de las interrelaciones entre estos actores en la consecución de esos proyectos, y de los obstáculos y conflictos, solapados o abiertos, que se plantean con otros actores participantes en esos contextos.

De especial importancia para entender el marco en el cual se desarrollan interpretaciones diversas de las ideas mencionadas, resultan factores tales como las diferencias, semejanzas, encuentros y desencuentros entre las visiones de mundo y proyectos de futuro de los diferentes pueblos indígenas y afrodescendientes que participan en estas experiencias; las de los respectivos Estados y los grupos socia-

les y políticos que suelen gobernar en los respectivos países; las de otras IES existentes y las de órdenes y denominaciones religiosas que participan en estas experiencias. De manera análoga, deben considerarse iguales elementos respecto de académicos; profesionales; sacerdotes, monjas y pastores de diversas religiones; intelectuales; dirigentes sociales y políticos; y de las organizaciones que todos los anteriores crean para intervenir en sociedad y en particular en el campo que nos ocupa, como permite constatar el estudio realizado.

Las formas en que los diferentes Estados nacionales han manejado sus relaciones con pueblos indígenas y afrodescendientes a través de la historia han sido y continúan siendo importantes para comprender la diversidad de formas institucionales y arreglos interinstitucionales que caracterizan a este universo de experiencias. Éstas resultan muy diversas tanto al comparar países, como períodos históricos, aunque básicamente han incluido y/o incluyen formas abiertas de discriminación, formas de inclusión "simbólica" (ceremonias de Estado, museos, símbolos nacionales, etc.) contradichas o insuficientemente honradas en la práctica, y formas de inclusión tanto simbólica como práctica, estas últimas en general sólo en algunos casos y apenas desde finales la década de los ochenta del siglo XX, aunque de creciente importancia.

Varios de los estudios realizados para nuestro Proyecto ofrecen referencias de situaciones que muestran que, pese a los avances constitucionales y legales mencionados anteriormente, existen casos de agencias de los Estados que continúan reproduciendo lógicas monoculturales, que ignoran en la práctica esos reconocimientos constitucionales y legales de la diversidad cultural. Esta suerte de inercia histórica, con sus componentes racistas, se expresa de variadas formas en algunas agencias gubernamentales, así como en diversas instancias sociales. En ocasiones, se manifiesta incluso de maneras contradictorias entre distintas agencias, entre distintos niveles jerárquicos de las mismas, entre los ámbitos federal, estadal y municipal.

Estos tipos de rasgos de las prácticas institucionales, y/o de los comportamientos de funcionarios, también resultan observables en no pocas IES, incluso en algunas dentro de las cuales se desarro-

llan programas del tipo de los estudiados. Varios de los estudios realizados para el Proyecto ofrecen testimonios al respecto, como también los brindan de transformaciones institucionales y cambios de actitudes que se registran precisamente como consecuencia del desarrollo de estas experiencias.

Dejando de lado matices, las experiencias estudiadas permiten observar que, en general, las ideas de interculturalidad que manejan las organizaciones indígenas y afrodescendientes sostienen la importancia de desarrollar formas de interculturalidad mutuamente respetuosas y con valoración mutua de las diferencias culturales. En eso coinciden también los planteamientos y proyectos más avanzados que impulsan algunas agencias gubernamentales, IES "convencionales" y otros tipos de actores participantes en este campo. Pero las mencionadas organizaciones enfatizan la necesidad de practicar esa colaboración a partir del reconocimiento de la existencia de situaciones de inequidad que deben ser corregidas. Al respecto, suelen hacer referencia a inequidades históricamente acumuladas que además se siguen profundizando. En consecuencia, suelen plantear propuestas de construcción de sociedades caracterizadas por formas de "interculturalidad con equidad", que algunas expresan como de "igualdad en la diferencia".

Por ello, en vista de las condiciones de inequidad imperantes, los intelectuales y dirigentes indígenas y afrodescendientes que impulsan las IES y programas estudiados proponen proyectos que parten de la reivindicación y afirmación de sus propias visiones de mundo, lenguas y saberes, como una manera de contribuir a la construcción de un horizonte societario de "interculturalidad con equidad". Esta interpretación de la idea de interculturalidad suele diferenciarlos de buena parte de las agencias gubernamentales, no porque estas últimas se proclamen partidarias de la inequidad, sino porque en general no hacen de la necesidad de reconocer las inequidades actuales e históricamente acumuladas un argumento central. Así mismo, las instituciones gubernamentales tampoco suelen dar a las demandas de "equidad" un lugar programáticamente central en sus propuestas de interculturalidad. Las cuales, al no destacar la importancia de inequidades y conflictos, así sea por omisión, pare-

cen partir de supuestos de "armonía".

Otra diferencia importante entre los proyectos impulsados por organizaciones indígenas y afrodescendientes y los impulsados por actores gubernamentales, suele encontrarse en la importancia otorgada a las lenguas indígenas en el desarrollo de estas iniciativas. No obstante, debe decirse que si bien esta diferencia puede observarse al interior de la mayoría de las experiencias estudiadas, este no es el caso en algunas de ellas, como las universidades interculturales mexicanas, URACCAN y BICU en Nicaragua, y CIFMA en Argentina, en las cuales se otorga prácticamente igual jerarquía a las lenguas indígenas que la que estas ostentan en las instituciones creadas por dirigentes y/u organizaciones indígenas y/o afrodescendientes.

Otra de las diferencias más críticas entre las visiones y proyectos de organizaciones indígenas y afrodescendientes y las de algunas IES y académicos "convencionales", suele estar referida a la jerarquía otorgada por estos últimos tipos de actores a "la ciencia" (entendida con toda su carga institucional, "moderna" y monocultural) y con ella a ciertas modalidades de producción de conocimiento y de adquisición de los mismos. Esto se expresa, entre otras formas, en la creencia de que "la ciencia" constituiría un modo de conocimiento de validez "universal", mientras que otras formas de saber tendrían validez más limitada. Pese a que desde hace ya casi medio siglo estas visiones etnocéntricas y monoculturales del saber, la ciencia y el quehacer universitario vienen siendo cuestionadas por importantes teóricos e investigadores que ostentan indudables créditos en el mundo de "la ciencia" y de las IES "convencionales", estas creencias y prejuicios persisten y continúan siendo características de numerosos actores académicos, IES y agencias gubernamentales con capacidad decisoria en el campo.

En contraste con esas *resistencias de cierta cultura académica monocultural* (modelada desde, y a imagen y semejanza, de las llamadas ciencias experimentales, que en cierto modo se ha hecho hegemónica), resulta que algunas corporaciones de la industria farmacéutica, la agroindustria y otras, frecuentemente aprovechan conocimientos étnicos para el desarrollo de sus productos. De otras maneras, investigadores de las ciencias sociales estudian formas

de organización social y política, de resolución de conflictos y de producción económica de esos pueblos, de las cuales toman aprendizajes que transfieren al acervo de sus respectivas disciplinas, así como a los respectivos campos de aplicación profesional.

El caso es que, además, las modalidades de educación superior tributarias de ese sistema de creencias de carácter monocultural están altamente asociadas al trabajo individual, en aulas, bibliotecas y laboratorios. Así, las diferencias entre esas visiones monoculturales y las de los tipos de proyectos frecuentemente impulsados por organizaciones indígenas y afrodescendientes suelen plantearse en dos dimensiones: la de la existencia de un cierto saber de validez "universal" y otros de alcance sólo "particular" y limitado, versus el reconocimiento de varias formas de producción de conocimiento; y la de diversidad de modalidades de formación para adquirirlo. Sin embargo, nuevamente, este tipo de diferencias no es observable en los casos antes mencionados y otros estudiados por nuestro Proyecto.

Consecuentemente con los proyectos de construcción de la mencionada "interculturalidad con equidad" que propugnan, los proyectos de educación superior impulsados por intelectuales y/u organizaciones indígenas y afrodescendientes enfatizan que la interculturalidad debe partir del reconocimiento y valoración de las necesidades y proyectos de vida (o de futuro) de sus pueblos y comunidades, sus visiones de mundo, sus propios saberes, formas de producción de conocimiento y modos de aprendizaje. Sus proyectos y propuestas suelen insistir en la idea de "aprendizaje" (que contraponen a la de "enseñanza", particularmente a la de enseñanza en aula), el trabajo en grupo y en campo, la recuperación de saberes usualmente no disponibles en bibliotecas, sino en la memoria y la oralidad, y la valorización y recuperación de sus lenguas. A todo esto debe acotarse que diversas corrientes de las IES "convencionales", incluso de las no vinculadas a los tipos de experiencias acá estudiadas, han llegado por caminos propios a agendas programáticas semejantes.

Adicionalmente, debe destacarse que junto con las insistencias antes mencionadas, los proyectos de educación superior impulsados por intelectuales, dirigentes y/u organizaciones indígenas y afrodes-

cendientes estudiados expresan también interés por buscar formas de poner en contexto y apropiarse de las modalidades propias de las universidades "convencionales", por eso prácticamente todos ellos insisten en la idea de "diálogo de saberes". Esto no necesariamente es una constante en toda la extensión de todos los proyectos impulsados por intelectuales indígenas y afrodescendientes de la región. Con frecuencia se pueden observar ambigüedades e incluso posiciones reactivas al respecto.

También debe tenerse en cuenta que, como parte de esas propuestas de construcción de una "interculturalidad con equidad", las experiencias estudiadas conceptualizan de maneras propias otros elementos centrales de cualquier proyecto de educación superior, no sólo los antes mencionados. Esto incluye los atinentes a en qué campos ofrecer formación, cómo se relacionan los diseños curriculares con las necesidades de las poblaciones a las que se pretende servir, cómo se relaciona la investigación con esas necesidades y currículos, cómo se evalúan los aprendizajes de individuos y grupos y cómo la labor de las IES, cómo se introducen ajustes en éstas.

Ante la posibilidad de que la descripción anterior sea interpretada de manera dicotómica, debe destacarse que *de ningún modo de trata de dos mundos separados*. Esto no sólo porque al interior del mundo de "la ciencia" y las IES "convencionales" existen fuerzas internas de crítica a las visiones esbozadas, sino también porque entre "los dos mundos" antes caracterizados existen intercambios, formas de colaboración y emprendimientos conjuntos, muy importantes. Lo que ha venido ocurriendo, y de lo cual los estudios realizados para nuestro Proyecto ofrecen ejemplos, es que se han dado y continúan dando intercambios, préstamos, apropiaciones y resignificaciones de visiones institucionales e idearios entre unos y otros tipos de experiencias. El propio uso de las ideas de "universidad" y de "ciencia" por parte de las organizaciones indígenas y afrodescendientes es una muestra de ello. El interés reiteradamente afirmado en sus proyectos de educación superior de aprender también de la ciencia y la institucionalidad de Occidente, sólo que adaptándola a sus necesidades y proyectos, frecuentemente nombrada como "diálogos de saberes", se expresa de diversas formas en sus proyectos. Desde

luego, como testimonian los estudios realizados, estas experiencias no están exentas de conflictos, pero como también muestran, tampoco lo están de éxitos, en parte porque estos mismos conflictos son asumidos como desafíos.

Del lado de las agencias gubernamentales y las IES "convencionales", el panorama luce más complejo. Por un lado continúan percibiéndose fuertes resistencias institucionales, así como la existencia de actitudes racistas, que cierran puertas a la colaboración intercultural. Esto puede observarse incluso en algunas de las IES en cuyo marco institucional se desarrollan algunas de las experiencias estudiadas por nuestro Proyecto. Pero, por otro lado, los estudios realizados también señalan la existencia de creciente interés por parte de docentes, estudiantes, funcionarios y autoridades en abrirse a esas otras visiones. Varios de los estudios realizados para nuestro Proyecto muestran cómo estas experiencias han impactado en las IES a cuyo interior se realizan.

Un detalle adicional a lo hasta aquí expuesto es que, como señalan varios de los estudios realizados para nuestro Proyecto, la idea de interculturalidad, particularmente cuando es promovida desde agencias gubernamentales e IES "convencionales", suele encontrar desconfianza entre algunos sectores indígenas y afrodescendientes. Esta "desconfianza" suele estar asociada a dos tipos de factores. Uno de ellos es que frecuentemente esas agencias e IES proponen modalidades de educación intercultural sólo para ser aplicadas a comunidades indígenas y afrodescendientes. Mientras que los intelectuales y voceros de estas comunidades consideran que tratándose de sociedades pluriculturales, cuyas constituciones nacionales y legislaciones reconocen la existencia e importancia de la diversidad cultural, la educación intercultural debería ser para toda la ciudadanía. El otro factor es que, si bien las propuestas de educación intercultural dirigidas a comunidades indígenas y afrodescendientes en las últimas dos décadas han estado signadas principalmente por el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, existe memoria de aplicaciones de esta misma idea asociadas a propósitos de aculturación.

Síntesis de las conclusiones de las investigaciones realizadas por el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior del iesalc

En apretada síntesis las investigaciones realizadas por nuestro Proyecto permiten afirmar que:

1. Los principales logros de los arreglos interinstitucionales e IES total o parcialmente orientadas a ofrecer oportunidades de *formación* en educación superior a los mencionados grupos de población son: i) mejoran las posibilidades de que individuos indígenas y afrodescendientes accedan a oportunidades de educación superior y culminen exitosamente sus estudios; ii) ajustan su oferta educativa a necesidades, demandas y proyectos de las comunidades y la relacionan con oportunidades locales y regionales (subnacionales) de empleo, generación de iniciativas productivas y servicio a la comunidad; iii) desarrollan modalidades participativas de aprendizaje, frecuentemente centradas en la investigación aplicada; iv) integran aprendizaje, investigación y servicio a las comunidades; v) integran diversos tipos de saberes y modos de producción de conocimiento; vi) promueven la valorización y, según los casos, incorporan las lenguas y saberes propios de estos pueblos y comunidades, contribuyen proactivamente a su fortalecimiento y realizan investigación sobre dichas lenguas y saberes; vii) desarrollan docencia e investigación orientadas por criterios de valoración de la diversidad cultural, interculturalidad, equidad, inclusión, gobernabilidad democrática, desarrollo humano y sostenible; viii) forman egresados que contribuyen al desarrollo sostenible local y regional, y al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades; ix) buena parte de las IES "convencionales" a cuyo interior se desarrollan algunos de los programas acá estudiados, han sido favorablemente impactadas por estas experiencias.
2. Los problemas más frecuentes que confrontan estos tipos de arreglos interinstitucionales e IES son: i) insuficiencia y/o precariedad presupuestaria; ii) actitudes de discriminación racial por parte de funcionarios públicos y diversos sectores de po-

blación que afectan el desarrollo de sus actividades; iii) dificultades derivadas de la rigidez de los criterios aplicados por las agencias especializadas de los Estados encargadas de otorgar reconocimiento y/o acreditación; iv) obstáculos institucionales administrativos derivados de la rigidez de procedimientos, los cuales afectan la ejecución de sus planes y actividades; v) obstáculos institucionales académicos derivados de la rigidez de criterios y procedimientos aplicados por las IES en las cuales funcionan algunos de los programas estudiados y/o por agencias gubernamentales que otorgan fondos para investigación y proyectos académicos especiales, los cuales afectan labores docentes y de investigación de las IES y programas estudiados; vi) dificultades para conseguir docentes y otro personal con adecuada sensibilidad y recursos personales y técnicos para el trabajo intercultural; vii) dificultades económicas de los estudiantes para poder dedicarse más y mejor a su formación; viii) insuficiencia de becas; ix) diversos tipos de dificultades derivadas de las situaciones de precariedad económica y jurídica "de hecho" en las que hacen sus vidas buena parte de las comunidades atendidas por estas IES.

3. La evaluación de la calidad de la educación (superior o no) es indisociable de consideraciones de pertinencia y relevancia, lo que demanda que sea contextualizada. Así, no puede pensarse en aplicar sistemas rígidos de criterios de validez supuestamente "universal", sino sistemas "flexibles". Las propuestas de "flexibilidad" suelen malinterpretarse como de "baja calidad", ese es un error. La "flexibilidad" debe entenderse asociada a "diferenciación". La evaluación de la contribución de la labor de estas IES y programas, como la de sus docentes e investigadores, requiere diseñar instrumentos y procedimientos particulares para evaluarlas, que tomen en cuenta la especificidad de las propuestas y de los contextos en los que se desarrollan.
4. El reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, que desde hace aproximadamente un par de décadas han pasado a formar parte de constituciones nacionales, acuerdos y tratados internacionales, y declaraciones de gobiernos e institucio-

nes de los Estados, debe expresarse en los sistemas educativos nacionales.

5. Para ser de calidad y contribuir a la construcción de sociedades democráticas, los sistemas educativos deben ser pertinentes con la diversidad cultural propia de cada sociedad. Es decir, deben hacerse cargo plena y profundamente de esa diversidad y estimular la formación de ciudadanos conscientes de ella y comprometidos con la construcción de sociedades interculturalmente equitativas.
6. Es necesario interculturalizar los sistemas educativos en su conjunto, a todos los niveles, desde la escuela inicial hasta la educación superior.
7. La educación intercultural debe ser para todos los ciudadanos, no sólo para aquellos que desde la visión dominante resultan "diferentes". Esto es condición necesaria para democratizar la vida de sociedades cuya diversidad cultural ha sido reconocida incluso en sus constituciones nacionales. No hacerlo así implica dejar tal reconocimiento en un nivel meramente retórico. Es necesario interculturalizar todas las instituciones de educación superior, no sólo aquellas dirigidas a quienes desde la visión dominante resultan "diferentes".
8. Interculturalizar la educación superior demanda la revisión curricular de todas las IES. Esto implica lograr que los planes de estudio incluyan y pongan en relación la diversidad de visiones de mundo, valores, saberes acumulados, formas de producción de conocimiento e innovaciones y modos de aprendizaje, que resulten significativos en el marco de los respectivos contextos locales, nacionales e internacionales.
9. Interculturalizar la educación superior con atención a la diversidad de contextos locales y nacionales, implica la necesidad de desarrollar respuestas particulares apropiadas a los respectivos contextos. No parece posible, ni deseable, pensar en un modelo único de educación superior intercultural, esto sería un contrasentido respecto a la exigencia de reconocimiento y valoración la diversidad.
10. Cada una de las experiencias de formación en educación superior especialmente orientadas a atender demandas y

propuestas de comunidades indígenas y afrodescendientes que hemos identificado responde a circunstancias contextuales concretas. El "secreto" de su éxito ha sido precisamente responder creativamente a las particularidades de contextos, necesidades, proyectos y dificultades específicas. Evaluar qué se puede aprender de cuáles experiencias, que resulte útil a otras es una tarea compleja, que exige analizar y valorar las diferentes experiencias en relación con las diferencias entre los diversos pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes, sus experiencias históricas y organizativas, así como a los también diversos procesos históricos y contextos sociales, políticos, económicos y educativos propios de los diferentes países. El desarrollo de políticas y programas en la materia, demanda comprender los factores que explican la diversidad de modelos institucionales y propuestas educativas existentes. Por lo mismo exige evitar simplificaciones y generalizaciones fáciles, así como cualquier tentación de "replicar" modelos sin tomar en cuenta las diferencias de contexto y actores involucrados. Es imprescindible evitar la adhesión acrítica a la moda de hablar de "mejores prácticas".

Síntesis de las recomendaciones de las investigaciones realizadas por el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior del IESALC

Para avanzar en el logro de los objetivos expuestos en los numerales anteriores, en apretada síntesis el Proyecto ha formulado las siguientes recomendaciones puntuales:

1. Se recomienda a las agencias gubernamentales e IES de la región promover la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad en el sistema educativo en general, y en la educación superior (ES) en particular.
2. Se recomienda a las agencias gubernamentales e IES de la región poner en práctica y/o extender el alcance de políticas y programas orientados a promover la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad en la ES. Para lo cual se conside-

ra necesario, aunque no suficiente, mejorar el acceso de estudiantes indígenas y afrodescendientes a la educación superior, así como sus oportunidades de exitoso avance y graduación.

3. Se recomienda a las agencias gubernamentales con competencias en la materia, revisar los criterios de evaluación y acreditación de las IES y sus programas, así como los de asignación de fondos para investigación y proyectos especiales; para asegurar que éstos respondan a criterios de reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad. Estos criterios deben responder a las peculiaridades de los diversos tipos y orientaciones de experiencias de ES, con especial atención a diferencias asociadas a particularidades lingüísticas, socioculturales, territoriales y otras significativas, según la diversidad cultural propia de cada país. Se sugiere generar y aplicar de manera integrada indicadores de calidad, pertinencia y relevancia.
4. La evaluación de la calidad es indisociable de consideraciones de pertinencia y relevancia, lo que necesariamente demanda que sea contextualizada. No puede pensarse en aplicar sistemas rígidos de criterios de validez supuestamente "universal", sino sistemas "flexibles". La "flexibilidad" debe entenderse asociada a "diferenciación" y pertinencia con la diversidad de contextos sociales y de los perfiles institucionales.
5. Se recomienda a las agencias gubernamentales, intergubernamentales y de cooperación, facilitar apoyo técnico y económico a las IES y programas comprometidos con la valoración y promoción de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad, con especial atención a los orientados a atender necesidades y demandas de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes.
6. Se recomienda a las agencias gubernamentales, intergubernamentales y de cooperación, crear y/o fortalecer oportunidades de mejoramiento profesional y formación de postgrado para docentes e investigadores que se desempeñan en IES y programas comprometidos con la valoración y promoción de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad, con especial atención a los orientados a atender necesidades y de-

mandas de pueblos y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes.

7. Se recomienda a las IES, agencias gubernamentales, intergubernamentales y de cooperación, promover la valoración de las lenguas, saberes, modos de producción de conocimiento y modalidades de aprendizaje propias de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes. En este sentido, se sugiere desarrollar formas prácticas de colaboración intercultural en la producción y aplicación de conocimientos, el desarrollo de innovaciones y su aprovechamiento en procesos de aprendizaje.

Estas recomendaciones del Proyecto del IESALC ya fueron recogidas, de manera sintética, en la Declaración emitida por la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), realizada en Cartagena de Indias en junio de 2008 con la participación de más tres mil representantes de todos los países de América Latina y el Caribe. Además, estas recomendaciones han sido ratificadas y ampliadas por el Taller sobre Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior, realizado en Belo Horizonte (Brasil) con la participación de unos 50 delegados de IES de doce países latinoamericanos, al cual hice referencia al comienzo de esta presentación. Para promover la aplicación de estas recomendaciones y poner en práctica diversos mecanismos de colaboración, este Taller resolvió crear un Foro regional dedicado al tema que en breve comenzará a funcionar en el marco de ENLACES (Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior), mecanismo de cooperación regional creado por mandato de la CRES.

Muchas gracias por su atención.

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Declaración de Pátzcuaro sobre educación superior intercultural 2009

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Los participantes en el Tercer Encuentro Regional sobre Educación Superior Intercultural de América Latina y el Caribe, celebrado en Pátzcuaro, Michoacán, México, del 16 al 19 de noviembre del 2009, unimos nuestras voluntades en la presente

Declaración

Considerando que:

Reunidos con el objetivo de reflexionar acerca de la situación de las políticas públicas en materia de educación para la atención a la diversidad cultural y analizar la evolución de las experiencias desarrolladas en la educación superior intercultural de América Latina,

Con el afán de fortalecer las bases del intercambio de experiencias, garantizar su continuidad, promover el aprendizaje recíproco y compartir los avances, innovaciones y retos por enfrentar en el proceso de construcción de la Educación Intercultural para el buen vivir de los pueblos de la región,

Con el interés de establecer acuerdos y compromisos comunes entre las Instituciones de la Educación Superior Intercultural de América Latina y el Caribe, para enfrentar los desafíos oportunidades y potenciar su capacidad de respuesta a fin de alcanzar una sociedad más incluyente, justa y equitativa.

Fundamentados:

En el marco del reconocimiento y ejercicio de los derechos humanos y colectivos que los Pueblos Indígenas y afrodescendientes han logrado reivindicar en su proceso constante de lucha.

Reconociendo que los pueblos indígenas y afrodescendientes son portadores milenarios de conocimientos y saberes que enriquecen la cultura global de la humanidad. Que su cosmovisión constituye una energía revitalizadora y sustentable de saberes y conocimientos, que resultan importantes en los procesos propios de su autodesarrollo como puente para la construcción del diálogo intercultural.

Viendo que nuestra región acumula ya una cantidad de iniciativas y procesos que cuentan con valiosos elementos comunes que plantean la necesidad de ver a la educación como un espacio de participación, con pertinencia y equidad, en el cual los pueblos indígenas, afroamericanos y otros, cuenten con la garantía de que tales espacios están abiertos a sus requerimientos para atender primordialmente una ruta alternativa a la educación dominante. Estas coincidencias entre las diferentes opciones de educación, se expresan a través de lo que hemos denominado enfoque intercultural.

El enfoque intercultural implica un compromiso particular de respeto al diálogo y el establecimiento de lazos de confianza y de alianzas, entre los diferentes. Se trata de asumir nuestra tarea adoptando un compromiso de vida con el conocimiento y valoración de sí mismo y de los demás, con el consecuente respeto.

Es decir que, potenciando nuestras respectivas identidades, creamos las condiciones para el establecimiento de una nueva condición de vida, comprometida con la necesaria apertura para el reconocimiento de lo diverso.

Con el propósito de ir fortaleciendo cada día más las instituciones de la Educación Superior Intercultural de la región, con una educación generadora, viva e integral, que reconozca y respete los derechos políticos, económicos, sociales y culturales de los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes que enriquezca su identidad y abra paso a su participación real y efectiva en condiciones de iguales.

Acordamos

1. Unir voluntades para integrarnos en la construcción de una alianza sólida que proyecte un firme espíritu de defensa de las experiencias de educación superior intercultural de la región.
2. Establecer estrategias de colaboración que permitan estrechar lazos que favorezcan el aprendizaje recíproco y la posibilidad de intercambiar y compartir experiencias en las áreas identificadas como fortalezas de cada una de las instituciones e iniciativas participantes.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

3. Impulsar acciones orientadas a promover el aprendizaje recíproco de las experiencias de educación superior en marcha, priorizando:

    a. La revitalización de las lenguas originarias y el desarrollo de la educación intercultural bilingüe.
    b. Desarrollar programas de formación docente, autoridades y otros actores involucrados en la educación superior intercultural indígena, orientados por los principios del *Enfoque Intercultural.*
    c. Promover espacios de reflexión y discusión sobre los temas nodales que atañen a la vocación de estas universidades, tales como la conceptualización de la *Interculturalidad* y la *Pedagogía Intercultural.*
    d. Impulsar acciones de intercambio de información y documentación, metodologías para el abordaje del aprendizaje y la enseñanza de las diversas lenguas de la región, el desarrollo de investigaciones conjuntas y realización de eventos y encuentros de la educación superior intercultural para América Latina y el Caribe.
    e. Facilitar el intercambio de estudiantes, docentes y líderes comunitarios entre los distintos países.
    f. Diseñar un espacio en red que permita la comunicación y el intercambio virtual, a fin de sostener una comunicación permanente que salve las distancias entre todas las experiencias de América Latina.
    g. Publicación de una Revista Latinoamericana de Educación Superior Intercultural como órgano de participación, coordinación, cohesión y difusión del quehacer de las instituciones participantes.
    h. Analizar y consensuar criterios de acreditación y evaluación respetuosa, pertinente y de calidad, adecuados al Enfoque Intercultural.
    i. Realización del Cuarto Encuentro de Educación Superior Intercultural para América Latina y el Caribe.

4. Estas acciones se definirán en el marco de una agenda colectiva que permita definir un programa estratégico de trabajo con base en la identificación de objetivos comunes. Para ello se promoverán visitas o estancias de actores involucrados para conocer el funcionamiento de cada experiencia y trabajar comprometidamente en beneficio mutuo.

Finalmente, expresamos nuestra solidaridad con las luchas de los pueblos indígenas de Ecuador, y nos pronunciamos particularmente en defensa de la continuidad de la Universidad Intercultural "Amawtay Wasi", gravemente amenazada por decisiones insensibles a las formas de ser y actuar de los pueblos originarios de América Latina.

Dado en la ciudad de Pátzcuaro, Michoacán; ciudad emblemática de la defensa del derecho a la educación, en la que tuvo lugar la Declaración de 1980, cuyo texto se pronuncia por la salvaguardia de los derechos de los pueblos para educarse en su lengua materna y por la conservación del patrimonio cultural de nuestros países.

México, a los 19 días del mes de noviembre del año 2009

Firmantes

Nombre	Institución	País
1. Alta Hooker	Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua, URACCAN	Nicaragua
2. Graciela Bolaños	Universidad Autónoma Indígena Intercultural-Consejo Regional Indígena del Cauca, UAINN-CRIC	Colombia
3. Fernando I. Salmerón Castro	Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, CGEIB-SEP	México

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Nombre	Institución	País
4. María de Lourdes Casillas Muñoz	Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, CGEIB-SEP	México
5. Laura Santini Villar	Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, CGEIB-SEP	México
6. Inge Sichra	Programa de Formación de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos, PROEIB-Andes	Bolivia
7. Hilario Chi Canul	Programa de Formación de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos, PROEIB-Andes	Bolivia
8. Libia Tattay Bolaños	Universidad Autónoma Indígena Intercultural-Consejo Regional Indígena del Cauca, UAINN-CRIC	Colombia
9. María Cortez Mondragón	Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada, CILA, Universidad Nacional Mayor de San Marcos	Perú
10. Beatriz Gualdieri	Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen, Universidad Nacional de Luján	Argentina
11. Daniel Mato	Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior, UNESCO-IESALC	Venezuela
12. Lázaro Heliodoro Flores	Programa de Formación Docente Intercultural, Universidad Pedagógica Nacional "Francisco Morazán"	Honduras

Nombre	Institución	País
13. Sandra Regina Gutiérres	Facultad Indígena Intercultural, Universidad del Estado de Mato Grosso	Brasil
14. Gustavo E. Rojo Martínez	Universidad Autónoma Indígena de México, UAIM	México
15. Saúl Santos García	Universidad Autónoma de Nayarit	México
16. María Magdalena Gómez Santiz	Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe "Jacinto Canek", Chiapas	México
17. Jaime Rodríguez Ramos	Universidad Pedagógica Nacional, Pátzcuaro, Michoacán	México
18. Néstor Dimas Huacuz	Secretaria de Pueblos Indígenas, Michoacán	México
19. Daría Sánchez Girón	Universidad Intercultural de Chiapas, UNICH	México
20. Patricia Torres Mejía	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, CIESAS	México
21. David Noyola Rodríguez	Universidad Comunitaria de San Luís Potosí	México
22. Ligia Z. Pelaez Aldana	Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, UIMQROO	México
23. Gustavo López Laredo	Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, UIIM	México
24. Olga Rivera Barragán	Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, UIIM	México
25. Bulmaro González Ambrosio	Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, UIIM	México
26. Lus Urrieta Jr.		

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Nombre	Institución	País
27. Emmanuel Castro Jiménez		
28. Vivaldo Matías C.	Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, UIIM	México
29. Candelaria Rosely Barroro y Gutiérrez	Escuela Normal "Juan de Dios Rodríguez Itoredia", Valladolid, Yucatán	México
30. Joaquín Peña Piña	Universidad Intercultural de Chiapas, UNICH	México
31. Verónica Moreno Uribe	Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, UIET	México
32. Fernando A. García Rivera	Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana, FORMABIAP	Perú
33. Jaime Vivar Martínez	Universidad Intercultural del Estado de Guerrero, UIEG	México
34. Cutberto Pacheco Flores	Universidad Intercultural del Estado de Guerrero, UIEG	México
35. Alfredo Rajo S.	Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, UIIM	México
36. Marilú Peña Guevara	Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM	México
37. María de Lourdes Barrón	Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, UIIM	México
38. Juan Monterroso	Universidad Pedagógica Nacional, Chihuahua	México
39. Benigno Nepomuceno	Escuela Normal Regional de la Montaña, Guerrero	México
40. Luis Miguel Aldama	Universidad Intercultural del Estado de Guerrero, UIEG	México
41. Aurelio Morales Luna	Universidad Intercultural del Estado de Guerrero, UIEG	México

Nombre	Institución	País
42. María Guadalupe Escamilla Hurtado	Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, CGEIB-SEP	México
43. Naylien Barreda Leyva	Centro Oriental de Ecosistemas y Diversidad, BIOECO	Cuba
44. Maxim Repetto	Universidad Federal de Roraima	Brasil
45. Carmen Alejandre Andrade	Universidad Pedagógica Nacional, Michoacán	México
46. Alicia Díaz Ramírez	Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, UIET	México
47. Ivonne Pineda Márquez	Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, DIE-CINVESTAV	México
48. Ma. de Lourdes Vargas Garduño	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, UMSNH, Morelia, Michoacán	México
49. Amalia Hernández González	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, INEA, Michoacán	México
50. Paula Patiño Rodríguez	Universidad Pedagógica Nacional, Michoacán	México
51. Misael Villanueva Ramírez		
52. Samuel Rodríguez Cabrera	Centro "Kairos", Matanzas	Cuba
53. Javier Diego Álvarez	Universidad Pedagógica Nacional, Michoacán	México
54. Antonio Brand	Universidad Católica Dom Bosco	Brasil
55. Raúl Maximo Cortes		

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Nombre	Institución	País
56. Eleticia Rincón Velazco	Universidad Pedagógica Nacional, Michoacán	México
57. Pascuala Sánchez Hernández	Universidad Intercultural del Estado de Guerrero, UIEG	México
58. Juana Mendoza Ruiz		
59. Socorro Gálvez Reyes		
60. Juan José Estrada Serafín	Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, UIIM	México
61. Dulce Angélica Gómez	Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, IIE-UV	
62. Dulce Gabriela García Zaragoza	Universidad Intercultural del Estado de Puebla, UIEP	México
63. Rufina Lucas Lucas		
64. Gilberto Jerónimo Mateo		
65. Fabiola Carvalho	Universidad Federal de Roraima	Brasil
66. Guadalupe Martínez García	Universidad Intercultural del Estado de Guerrero, UIEG	México
67. Emma M. Gómez Velarde	Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, UIET	México
68. Alejandra Arellano Martínez	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, INALI	México
69. Abelardo Canché Xool	Escuela Normal, Valladolid, Yucatán	México

DISTRIBUCIÓN GRATUITA
PROHIBIDA SU VENTA

SEP
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

ESTADOS UNIDOS MEXICANOS

CGEIB