

Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

Interculturalidad-es en educación | Editora invitada: Patricia Medina Melgarejo

- 2 Carta al lector
- 3 Repensar la educación intercultural en nuestras Américas
Patricia Medina Melgarejo | México
- Interculturalidad-es desde distintas miradas
- 15 Entre voces-Entre culturas
La autoría dialógica hacia la participación en el espacio público
Sarah Corona Berkin
Myriam Rebeca Pérez Daniel | México
- 20 Derribando estereotipos
Los actos escolares desde una mirada crítica intercultural
Raúl Díaz y Cristina Valdez | México
- 26 Los estudios interculturales ante la diversidad cultural
Una propuesta conceptual
Gunther Dietz, Laura Selene Mateos Cortés, Yolanda Jiménez Naranjo y R. Guadalupe Mendoza Zuany | México
- Interculturalidad-es desde los actores sociales
- 31 De eso que los zapatistas no llaman educación intercultural
Bruno Baronnet | México
- 38 La etnoeducación universitaria en Colombia
Elizabeth Castillo Guzmán | Colombia
- 44 En pos de una educación intercultural en México
Aspiraciones, retos y vacíos
Elizabeth Martínez Buenabad | México
- 49 Interculturalidad tutelada
Experiencias indigenistas con la educación indígena en Brasil
Cristhian Teófilo da Silva | Brasil
- Interculturalidad-es y procesos de formación
- 55 Con-formar-nos como educadores implica aprender a pensar para enseñar a pensar desde las diferencias
Liliana Kremer | Argentina
- 61 El proceso de construcción del libro *Técnicas y dinámicas para la educación intercultural*
Antonio Saldivar Moreno | México
- 68 Una aventura intercultural de saberes en diálogo
El Foro Latinoamericano "Memoria e identidad"
Natalia Rebetz y Néstor Ganduglia | Uruguay
- Interculturalidad-es desde las acciones institucionales
- 73 El papel de los docentes-especialistas en la implementación de una propuesta educativa intercultural
Ana Laura Gallardo Gutiérrez | México
- 79 Procesos educativos y escolares en *espacios interculturales*
Alicia Villa, Sofía Thisted, María Elena Martínez y María Laura Diez | Argentina
- 86 Los asesores técnico-pedagógicos y la educación intercultural en Oaxaca, México
Preliminares de una evaluación
Sonia Comboni Salinas y José Manuel Juárez Núñez | México
- 92 Hacia una propuesta de educación intercultural en la escuela agropecuaria
María Guadalupe Díaz Tepepa | México
- 97 Abstracts
- 101 Testimonios
- 109 Acerca de los autores
- 112 Reseñas bibliográficas
- 119 ¿Ahora qué?

Decisio

SEPTIEMBRE-DICIEMBRE 2009 NÚMERO 24

Editor fundador

JM GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ†

Editora general

CECILIA FERNÁNDEZ ZAYAS

Editora invitada

PATRICIA MEDINA MELGAREJO

Editora asistente

ESPERANZA MAYO ACEVES

Diseño original

VALENTÍN JUÁREZ RUMBIA

Diseño de portada e interiores

ERNESTO LÓPEZ RUIZ

Diseño de la versión digital

DAVID SERVÍN
VERÓNICA MESA, ARIEL DA SILVA

Fotografía

CARLOS BLANCO

MARIANELA NÚÑEZ, BRUNO BARONNET,
MARÍA EVA SALAZAR, ANA LAURA GALLARDO,
SARAH CORONA, ELIZABETH CASTILLO,
ANTONIO SALDÍVAR, PATRICIA MEDINA,
GLORIA MURGA, GUILLERMO CONTRERAS

Consejo editorial

Rosana Martinelli

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS

Silvia Schmelkes

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, MÉXICO

Ana Deltoro

CONSULTORA INDEPENDIENTE, MÉXICO

Raúl Leis

CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA

LATINA

Jorge Osorio

FONDO DE LAS AMÉRICAS, CHILE

Iván Barreto Gelles

ASOCIACIÓN DE PEDAGOGOS DE CUBA

Oficinas editoriales

AV. LÁZARO CÁRDENAS 525

COL. REVOLUCIÓN, C.P. 61609

PÁTZCUARO, MICHOACÁN, MÉXICO

TEL.: (00 52) 434 34 2 81 39

VERSIÓN DIGITAL: <http://decisio.crefal.edu.mx>

Distribución y suscripciones

SUBDIRECCIÓN DE COMUNICACIÓN,

PROMOCIÓN Y DIFUSIÓN

(52) 434 342 8152

Si usted está interesado en participar como
corresponsal o promotor de la revista,
o desea hacer un comentario, por favor escribanos:
cfernandez@crefal.edu.mx
emayo@crefal.edu.mx

*

Precio por ejemplar: \$ 60.00, US \$ 5.00

CREFAL

www.crefal.edu.mx
ISSN 1665-7446

Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos. Revista cuatrimestral, septiembre-diciembre 2009. Editor responsable: Cecilia Fernández Zayas. Número de Certificado de Reserva otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor: 04-2009-083113580900-102. Número de Certificado de Licitud de Título: 12153. Número de Certificado de Licitud de Contenido: 8806. Domicilio de la publicación: Lázaro Cárdenas 525, Quinta Eréndira, Col. Revolución, Pátzcuaro, Mich., CP 61609. Tiraje: 1000 ejemplares.

El contenido de los artículos
es responsabilidad de los autores

Impreso en México

Carta de la Dirección General

Para el CREFAL el tema de la diversidad cultural constituye uno de los ejes esenciales en los que fundamenta su trabajo docente, de investigación y de cooperación. Es por ello que en este número de la revista *Decisio* centramos nuestra mirada, a través de los diferentes autores cuyos artículos aquí incluimos, en los diferentes aspectos del aprendizaje inclusivo, así como en la importancia de pensar a partir de la diferencia como una forma de estimular la capacidad creativa tanto de formadores como de quienes están en proceso de formación.

El reto de nuestros días, donde la globalización y la tendencia a la homogeneidad cultural parecieran dominar más que nunca, consiste en desarrollar nuestra capacidad natural de expresarnos y aprender a partir de la diversidad. Asumir esta perspectiva implica la generación de espacios políticos donde la diversidad cultural encuentra medios de expresión e impacto en los diferentes ámbitos de la sociedad.

Reconocer la diversidad cultural implica abordar la inclusión en un contexto de igualdad de las diferentes expresiones que no sólo se reflejan en la variedad lingüística sino también en los modos de vida, las costumbres y todos aquellos elementos que forman parte de la identidad cultural de una persona. Los diferentes autores que participan en este número de la revista analizan desde diferentes perspectivas la manera en que los procesos de comunicación social, de enseñanza y de aprendizaje, contribuyen fuertemente a la creación de imágenes varias en cuanto a las identidades culturales.

Mediante la temática en la que se centra este número de *Decisio*, el CREFAL reafirma su compromiso con el reconocimiento de la diversidad cultural. Aprovecho este espacio para agradecer la participación comprometida de los autores con cuyos trabajos integramos esta publicación.

MERCEDES CALDERÓN GARCÍA



Fotografía: Carlos Blanco.

Repensar la educación intercultural en nuestras Américas

Patricia Medina Melgarejo

Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Nacional Autónoma de México | Ciudad de México
patymedmx@yahoo.com.mx

LOS TEMAS DE INTERCULTURALIDAD han ocupado un lugar predominante tanto en las reflexiones filosóficas y antropológicas como en las ciencias sociales y en el campo educativo, bajo conceptos que, al igual que la noción misma de interculturalidad, pueden cobrar distintos significados (multiculturalismo, diversidad, pluralismo). Estos conceptos, como lo señala Dietz (2003), se gestaron desde los movimientos sociales de las décadas de los años setenta y ochenta del siglo XX, y posteriormente transitaron a discusiones de carácter académico hasta convertirse en la actualidad en políticas gubernamentales y líneas de instrumentación oficial. El concepto de interculturalidad se hace presente desde sus múltiples significados y enfoques en las distintas geografías, siempre en relación con las demandas sociales que transitan del reconocimiento crítico hasta la asimilación.

Es necesario, por tanto, reflexionar sobre la amplia divulgación de las diferentes acepciones de interculturalidad que han tornado confuso el término, generando una suerte de dispersión de su capacidad de descubrimiento, invención y resolución de problemas al mismo tiempo que un desplazamiento y neutralización política de su actuar.

Si bien existen en la actualidad distintas vertientes sobre dicha corriente de pensamiento (de ahí que el tema de este número lo hayamos denominado “Interculturalidad-es en educación”), tiene sobre todo incidencia en áreas como la asistencia social y la atención educativa bajo denominaciones como “equidad”, “pertinencia” y “justicia social”. En especial la concepción de interculturalidad ha encontrado “tierra fértil” en el espacio educativo, aunque paradójicamente, es una de las más escurridizas por su uso indistinto en la intervención



Fotografía: Carlos Blanco.

socioeducativa, pues es utilizada como sinónimo de cultura e identidad.

Queremos sostener en estas líneas la necesidad de re-pensar y *volver a mirar desde nuestras Américas* el concepto de educación intercultural a partir de una visión analítica y crítica de las demandas que se expresan a través de este concepto. La complejidad del campo que nos ocupa convoca a un actuar estratégico sobre los derechos de los sujetos implicados en estas “relaciones interculturales”, y a una construcción filosófica que trascienda hacia una intervención política.

En las líneas que siguen abordaremos diversos referentes del surgimiento de las nociones de interculturalidad para América Latina cuyo origen se encuentra en las demandas educativas de los pueblos originarios (sociedades contemporáneas amerindias), para de ahí analizar algunas situaciones educativas en donde la educación intercultural, como movimiento político-pedagógico, se conforma a partir de las distintas aristas, horizontes y memorias de nuestro continente.

Emergencia de la educación intercultural desde las condiciones de los pueblos originarios en América Latina: disyuntivas políticas en los horizontes históricos

El contexto de emergencia del discurso de interculturalidad en América Latina se ubica en los

años setenta. Luis Enrique López (2006) nos dice que la noción de biculturalidad traída del norte de Estados Unidos fue adoptada como política oficial por México; mientras tanto, en América del Sur, en 1974 comenzó a postularse dicha noción a partir del concepto de *interculturación* enunciado por los venezolanos Mosonyi y González. Este término se define como una forma de inserción selectiva de *otros corpus* de conocimiento a través de la cual las sociedades mayoritarias, generalmente nacionales, reconocen la necesidad de mantener los marcos de referencia de las culturas propias como una manera de mediación en la construcción de nuevas prácticas de inclusión.

Hacemos énfasis sobre la noción de “inserción selectiva”, pues desde el ejercicio inicial de la interculturalidad, lejos de tratarse solamente de un “encuentro cultural”, muchas veces particularizado o individual, se ha referido a una decisión política y una acción pedagógica que busca la sistematización desde lo propio (intra-cultural) con el vínculo y mediación (inter-cultural).

El concepto de interculturalidad se utilizó en la siguiente década en las políticas de organismos internacionales y de ciertos países de la región; en particular destaca el proceso educativo ecuatoriano de 1988. Cabe señalar el papel relevante de instancias gubernamentales y del creciente movimiento de participación de las organizaciones no gubernamentales en este contexto.

Ante las distintas perspectivas que cobra la acción de la educación intercultural en diversas



Fotografía: Carlos Blanco.

regiones del mundo, los actores centrales de interlocución y demanda en América Latina han sido las organizaciones de los pueblos indígenas (pueblos originarios) mediante procesos de movilización social por sus reivindicaciones étnico-políticas; cuestión que se expresa en la fuerza y presencia internacional a partir del resolutivo del Acuerdo 169 de la Organización Internacional del Trabajo.

En los años noventa del siglo pasado y la primera década del actual, las políticas de atención educativa intercultural marcan trayectorias diversas que atraviesan distintas fronteras. Destacan Bolivia, Ecuador, Perú y Guatemala como casos paradigmáticos, junto con la actual lucha de la región del Cauca en Colombia y la costa atlántica de Nicaragua, así como las movilizaciones de pueblos específicos como el mapuce. Cabe mencionar también las políticas adoptadas por México a partir del año 2000 y la política intercultural aplicada en Argentina a partir de 2007.

Producto de los procesos histórico-políticos acontecidos en cada uno de estos países y regiones del continente latinoamericano, la educación intercultural levanta demandas propias del proceso histórico de etnicidad y se caracteriza por agrupar experiencias heterogéneas en sus fines y procesos educativos, que pueden ser desde propuestas incipientes hasta experiencias consolidadas, pero que todas en conjunto forman parte del movimiento pedagógico intercultural.

¿De cuántas maneras es posible mirar al mundo? Acontecimientos escolares, espacios de encuentro...

Más allá del balance que se puede efectuar sobre el surgimiento de la educación intercultural en el debate de las demandas educativas del movimiento indígena en América Latina, diversidad e interculturalidad son conceptos que actualmente se están *naturalizando*, es decir, se están integrando al discurso educativo, se están introduciendo en nuestras aulas a través de currículos, programas y materiales y de los cursos de actualización para docentes. O bien, se han convertido en los conceptos centrales de toda acción pedagógica para quienes trabajamos directamente en contextos rurales, de educación para jóvenes y adultos, con población considerada como “migrante” y, sobre todo, para quienes laboramos en programas cuyo sujeto de atención resultan ser núcleos de población indígena que por su condición histórica y política son definidos como pueblos originarios.

A dos décadas de políticas interculturales, los educadores críticos advierten las paradojas de las nuevas “desigualdades sociales y educativas” que potencialmente producen estas concepciones, pues dichas temáticas, por su ambigüedad e imprecisión, no impactan directamente en los contenidos; es decir que diversidad e interculturalidad no son conceptos “neutrales”, su uso implica acciones y prácticas que pocas ocasiones los educadores valoramos

desde el significado político, y por tanto pedagógico, que le da sentido a dichas acepciones. Para que este argumento se pueda comprender mejor hemos incluido a manera de narrativas el registro de tres acontecimientos (acciones situadas), como producto de nuestras praxis educativas.

a) *Maestra Conchita: "...en mi salón no tengo niños diferentes o indígenas..."*

Parte de los propósitos de la educación orientada a los pueblos originarios, en el marco de la diversidad, es ofrecer un modelo de atención educativa que tome en cuenta las lenguas y culturas (maternas y propias) como componentes del currículo. Pero, como veremos, no basta con eso. Necesitamos comprender ¿por qué han sido excluidas las lenguas originarias de los planes y programas oficiales?, y ¿por qué necesitamos reconocerlas?

Cuando la profesora Conchita, que participaba en un programa de formación en posgrado y laboraba como maestra de educación preescolar, supo que debía cursar una asignatura sobre "políticas lingüísticas", comentó lo siguiente:

Maestra Conchita: "Sabe, ¡nooo, no me interesa! Mire, en mi salón no hay niños diferentes, no son indígenas, ni migrantes... ¡en preescolar no se necesita!"

Al percibir el malestar de la maestra le interrogué: "Perdone pero, ¿en qué lengua habla, se comunica y enseña en su salón?"

Maestra Conchita: [extrañada]: "¡En español, como debe de ser...!"

Este fragmento nos es útil, en primer lugar, para interrogarnos por qué en nuestras Américas las lenguas francas reconocidas por los Estados-nación son el español, el portugués, el inglés y el francés, si no somos ni españoles, ni portugueses, ni ingleses, ni franceses. Somos latinoamericanos,

pertenecientes a Estados nacionales cuya historia se ha configurado a través de procesos coloniales. Tanto la invisibilización como la negación de los pueblos originarios resulta una dolorosa historia que ha mantenido distintas jerarquías raciales hasta nuestro presente, sobreponiendo a ellas las ideas de pobreza y "cultura", las cuales justifican formas de exclusión. La educación intercultural y los procesos pedagógicos que implica, por otro lado, no deberían ser exclusivos de los pueblos originarios, ni de los sectores ruralizados y marginados, sino que tendrían que comprometer a *toda la educación* de una nación.

La última expresión de la maestra Conchita también nos ayuda a cuestionar ¿por qué y desde cuándo, los maestros enseñan a través de una lengua oficial? Situación que parte del desconocimiento de la historia social de las políticas lingüísticas que han excluido a las lenguas amerindias de los currículos. Esto nos conduce a reflexionar sobre los derechos individuales y colectivos, en este caso acerca de los derechos lingüísticos de todo un país: por un lado al reconocimiento de la riqueza que implican las lenguas y el papel social y político que tienen, y por el otro el hecho de que las grandes mayorías nacionales no ejercen su derecho a ser bilingües, a aprender de las lenguas y pueblos originarios, de las tierras-territorios que unos y otros compartimos como ciudadanos.

b) *Marcelino: un "venado niño" en el salón...*

Marcelino es un niño de nueve años de edad que se encuentra en la fila central de las tres hileras de bancas que conforman el aula-escuela, denominada por las instancias oficiales como "indígena unitaria-multigrado". Marcelino vive en una comunidad asentada en territorio (no reconocido) del pueblo mayo-yoreme de la región norte de Sinaloa y sur de Sonora. Como el resto de niños y niñas de su comunidad, conoce apenas algunas frases y palabras de su compleja lengua.

Gaudencia, una joven de 22 años de edad que es su maestra, vive en una comunidad rural de esta misma región (ella no se considera indígena) y se

comunica básicamente en español, aunque ha recibido clases de lengua mayo en la escuela normal rural en donde estudia (esta institución desarrolla un currículo con enfoque intercultural). El grupo lo forman 15 niños indígenas, ocho niñas y siete niños, cuyas edades fluctúan entre ocho y doce años; son alumnos de tercero a sexto grados de primaria. Cumplen con las tareas asignadas, cambian de actividad junto con la maestra, escriben en el pizarrón o en sus cuadernos, realizan una obra de teatro guiñol y participan, sentados en el piso, en ejercicios de suma y resta utilizando pequeñas piedras que guardan en una lata de aluminio. Existe una característica importante en el grupo escolar: todos producen sonidos permanentemente durante la clase al pegar constantemente, de forma rítmica, con los objetos escolares a su disposición (el lápiz, la espiral del cuaderno, las latas de aluminio y la banca misma). Para los niños sus sonidos representan otra forma, otro juego, otro ritmo, otro uso, otro sentido.

Marcelino constantemente toma su lápiz y lo frota con la espiral metálica del cuaderno, o bien con este mismo objeto frota el borde de su banca produciendo sonidos y ritmos.

La maestra Gaudencia le dice: “Marcelino, ¡no estás haciendo ruido, interrumpes la clase!” Marcelino “guarda silencio”, deja el lápiz a un lado. La clase continúa. Más adelante la maestra le pide a Marcelino que pase al pizarrón a resolver una operación matemática. Él se levanta de su asiento y se dirige hacia enfrente dando pequeños brincos; se detiene frente al pizarrón y continúa moviendo los pies y haciendo pequeños sonidos con los talones. Termina de escribir, regresa de la misma forma a su banca y se sienta, pero continúa moviéndose.

En este texto podemos ver que si bien toda la comunicación explícita se ejerce en español, existen otras expresiones (corporal, musical y dancística); Marcelino, junto con los demás niños y niñas, recrean sonidos y ejecutan movimientos que corresponden a una danza originaria-indígena



Fotografía: Patricia Medina.

denominada “de venado”, es decir que literalmente transitan por el aula bailando.

Las prácticas de conocimiento de estos “niños venados” corresponden a una memoria hecha territorio, fiesta, danza e historia que se recrea en el espacio escolar a través de sus movimientos y sonidos, los cuales muchas veces son percibidos como costumbres (o como *folklore*, desde una noción culturalista), pero no son pensadas como *experiencias de conocimiento*, construidas social e históricamente. Walsh (2005) expresa que esta desvalorización del conocimiento, y por ende de sus portadores y productores, los coloca en un espacio que llamaremos subterráneo, y por lo tanto, subalterno. Y si bien dichas prácticas se consideran como “una riqueza cultural que debe ser respetada”, en el fondo lo que se busca es superarlas o reemplazarlas a partir de una supuesta idea de progreso que se basa en una visión estática de la cultura, sin tierra y trabajo, o bien, a la idea de cultura sin cuerpo y territorio.



Fotografía: Carlos Blanco.

c) *Capacidades diferentes. Maestra Ana: "...decían que los estaba discriminando y me tuve que cambiar de escuela..."*

Otro ámbito de interpretación en donde se ejerce la idea de interculturalidad son los procesos que implican a actores sociales cuyas condiciones son definidas desde la idea de diferencia. La discusión se plantea en términos de "capacidades diferentes", es decir, personas con algún tipo de discapacidad (motora, sensorial, cognitiva) para quienes se establecen programas de integración y actualmente de inclusión educativa. Revisemos algunos acontecimientos en un espacio escolar en donde se llevan a cabo programas bajo estas denominaciones:

Carolina, de 10 años, y José, de 12, forman parte de un grupo escolar en el turno vespertino de una escuela pública urbana de organización completa cuyos compañeros, al parecer, desarrollan todas sus actividades de forma "regular". Las familias de estos niños permitieron que sus hijos ingresaran al

programa de inclusión educativa. José y Carolina pertenecen a la categoría socioeducativa de "niños con necesidades educativas especiales" (Carolina es sorda y José utiliza silla de ruedas).

La maestra Ana, con 14 años de servicio, fue la encargada de "recibir a estos niños en su grupo escolar...". Comenta parte de su experiencia.

Maestra Ana: "cuando trabajé con este tipo de alumnos me enfrenté a graves problemas: Carolina imitaba muchas cosas, y cuando hablaba y explicaba en el pizarrón, como no me escuchaba, pues hacía lo que podía con ella. Además, tenía que atender a los otros niños de mi grupo y como era niña se limitaba mucho su interacción, los niños se burlaban luego de ella. Yo no sabía bien si me entendía, prueba de ello eran sus cuadernos, que estaban casi en blanco. Y con José, un día me pasó que no me avisó a tiempo y no alcanzamos a llevarlo en su silla de ruedas al sanitario, por tanto fue una desgracia y una pena muy grande!"

La maestra Ana concluye el relato diciendo: "me enfrenté a situaciones muy difíciles, pues el director se disgustaba conmigo y los padres más..., estaban angustiados, otras maestras cercanas a mí me informaron que ya se estaban quejando mucho... Entonces, me enteré que me iban a culpar los papás de que supuestamente estaba discriminando a sus hijos... Y no existía otra solución. Para evitar problemas me tuve que cambiar de escuela".

Lo acontecido tanto para la maestra Ana como para los niños nos obliga a hacer un serio cuestionamiento de estas acciones que intentan, desde los postulados de "integración e inclusividad en el reconocimiento de la diversidad y en la tolerancia intercultural", forzar la incorporación desde una situación marginal, y con fuertes dosis de prácticas redentoras, sin contar con las herramientas de intervención necesarias y adecuadas. Aquí la noción de discriminación, convertida en queja, sirve para inculpar a la maestra Ana.

“Tú no eres de aquí...”, “Ser alguien en la vida...” *Diferencia, identidad y cultura, nociones extraviadas en la acción educativa intercultural*

El registro de “lo que ocurrió” en los casos de Conchita, Marcelino, Gaudencia, José, Carolina y Ana, de lo que nos ocurrió a usted querido/a lector/a y a mí al narrarlo, nos sitúa frente a tres procesos centrales que se sobrepone en la escena intercultural: por una parte la confusión entre situaciones de carácter “inter” frente a los de diversidad cultural, en donde la pregunta sería: ¿son procesos y problemas propiamente “culturales”? Por otra parte, la situación de ejercer acciones interculturales por tratarse de niños, jóvenes y adultos considerados como minoría y, por último, la comprensión de contextos de exclusión por condiciones de género y de diferencia étnica.

Lo que se pone en juego es la noción de diferencia, es decir, aquellos que nombramos como otros para *poder ser nosotros*, para podernos dar sentido a nosotros mismos (Skliar, 2000). Se trata de la paradoja entre identidad y diferencia, donde al mismo tiempo que tratamos de reducir al Otro para evitar un encuentro radical con ese *otro* que es omitido, relegado, incluso negado en nuestros salones y en nuestros programas educativos, vivimos la imperiosa necesidad de incluirlos en nuestras redes de proximidad.

Una de las problemáticas más fuertes en educación intercultural se ubica en proyectos de intervención que se reducen a muestras gastronómicas, talleres de elaboración de dulces regionales, representaciones teatrales, cantos, juegos y artesanías donde se percibe una falta de articulación entre una construcción en términos de conocimiento (epistémica) y el resto de elementos que conforman el currículo en todas las áreas, asignaturas y niveles educativos.

Maestro Filiberto: “en el programa de capacitación, tanto de los instructores comunitarios como con los muchachos de la Escuela Normal, seguimos el enfoque intercultural, entonces hicimos unos talleres de máscaras, también un taller de dulces



Fotografía: Carlos Blanco.

regionales, y luego una exposición en donde hubo una convivencia intercultural... Luego, el semestre pasado, nuestros muchachos concursaron con cuentos en sus lenguas. ¡y... que ganan!”.

Estas formas de intervención resultan comunes en los espacios educativos que desarrollan programas de atención a la diversidad; en esa intención de intervenir, sin embargo, se rompe cualquier posibilidad de construcción alterna, pues a pesar del interés pedagógico y educativo de los docentes por comprender la interculturalidad se exacerban las ideas de folklore a través de acciones que son nombradas como interculturales.

Abordaremos ahora dos expresiones que circulan frecuentemente en el ámbito social y educativo, cuya amplia difusión en distintos medios ha venido impactando en las formas de comprender a la educación, recreando en el espacio escolar (maestros, padres de familia y alumnos) cierta visión neocolonial del papel y sentido político del conocimiento:

El maestro Ignacio, docente indígena cuya escolarización implicó un largo trayecto, pues obtuvo hasta los 50 años de edad la acreditación necesaria a nivel estatal para el ejercicio de la docencia, se expresó así: “Los niños y jóvenes, y hasta nosotros mismos, adultos indígenas, estudiamos para ¡ser alguien en la vida...!”

Ser alguien en la vida niega el carácter y la genealogía de nuestras propias concepciones y se inscribe no sólo en el actuar, sino en los procesos de escolarización y en los fines mismos de la educación. Estas concepciones se materializan en prácticas sociales en las que se excluye a los sujetos y sus saberes al pretender reemplazar, social y políticamente hablando, sus prácticas y pertenencias identitarias, al ser borrada su memoria y su rastro, su trayecto y su presente, como si no se fuera ya una persona...

Otra frase cuya acción resulta contundente en nuestras configuraciones sociales es: *...tú no eres de aquí*, y para “ubicar” mejor al niño/a, joven o adulto/a que es señalado/a como extraño/a se añade: *...aquí las cosas se hacen de otra manera... ¡Debes de aprender, si te quieres quedar...!* Estas frases tan comunes por ejemplo en contextos migratorios, este “no ser de algún lugar”, se conjuga con los sentidos de explotación laboral y en prácticas de dominio y control de núcleos enteros de población.

Los tres relatos que abordamos párrafos arriba, así como estas últimas frases nos conducen a interrogarnos por los procesos centrales de *diferencia*, *identidad* y *cultura*, que muchas veces se encuentran como *nociones extraviadas* en el propio discurso intercultural.

El nodo que interrelaciona estas diferencias es la noción misma de *alteridad-diferencia*: otorgamos un sentido pre-establecido y esencialista a los procesos culturales e identitarios, los consideramos casi como sinónimos y acabamos por confundirlos. Por eso cabe aquí hacer la siguiente distinción: mientras que los procesos culturales se aplican a definiciones de los significados y prácticas de acción social, los identitarios se establecen a partir de las redes de pertenencia y de los procesos de apropiación y configuración como colectivos sociales, frente a otros.

Así, aunque hablamos la lengua española no somos identitariamente pertenecientes a la nacionalidad española; es decir que nuestras redes de pertenencia y filiación nos conducen a ubicarnos no como españoles sino como colombianos, mexicanos o uruguayos; por otro lado, las prácticas de identidad se establecen, evidentemente, de forma relacional con las bases materiales de la cultura, pero a través de referentes de pertenencia. Por tanto *cultura e identidad* son dos procesos diferentes pero articulados al proceso de formación social del sujeto en la condición contextual, comunal e histórico política.

Ahora bien, la *alteridad* y la *diferencia* se establecen a partir de las zonas de distinción de Otro-s frente a Otro-s; son categorías esencialmente constituidas (indígena genérico, afrodescendiente, mujer, analfabeta) cuya existencia concreta permanece absorbida en una forma de identidad dominante a través de relaciones asimétricas de poder, sustentadas en prácticas culturales, muchas de ellas arbitrarias e impuestas. Esta cuestión insta relaciones de conocimiento que refuerzan las formas de intervención y apropiación que se expresan a partir de categorías como la de “minorías” frente a supuestas “mayorías” nacionales, lingüísticas, escolares, generacionales o laborales; y estas categorías, a su vez, se asimilan a las de progreso, civilización y desarrollo, desvirtuándose en las relaciones de consumo, en donde la condición de ciudadanía del Otro resulta “marginal”, “pobre” y “vulnerable”.

A pesar de que existen acciones que buscan y muestran un avance en términos de inclusión desde la educación intercultural, el problema reside en que las diferencias de carácter histórico social (étnico-políticas de larga trayectoria social) se confunden con aquéllas establecidas en torno a “estilos comunicativos y culturales” basadas en lo que se ha dado por llamar “necesidades educativas especiales para personas con capacidades distintas”. Por tanto, se hace necesario configurar una base analítica que reconozca las identidades sociales en el ejercicio político de las diferencias históricas; en el caso amerindio, si bien el ser “indígena” constituye una categoría de origen colonial, en la actualidad se configura en una forma de

presencia en tanto “sujeto social indígena” cuya acción política cobra fuerza como proceso identitario.

La reflexión acerca de la interculturalidad y los procesos educativos, como hemos visto, implica un debate histórico político desde las perspectivas y experiencias de intervención en el contexto latinoamericano e internacional, pues claramente las concepciones de interculturalidad se encuentran vinculadas a las políticas de desarrollo social enfocadas a las asimetrías económicas. No perdamos de vista, sin embargo, que estas formas de intervención pueden traer consigo nuevas desigualdades (como lo es la pobreza de grandes núcleos de población), además de que la acción política sobre los derechos colectivos a la memoria histórica y al trabajo, al territorio y a la lengua, muchas veces no son considerados por estas políticas de desarrollo social o bien se escinde de las políticas y prácticas económicas.

Educación intercultural: movimiento político-pedagógico de distintas aristas en los horizontes de las memorias en América Latina

Interculturalidad y diversidad, como prácticas discursivas políticas, han trazado un horizonte de creciente discusión que incide en las formas de interpretar conceptos subyacentes como cultura, identidad, diferencia, pluralismo y multiculturalismo; que se convierten en propuestas pedagógicas y acciones educativas institucionales (gubernamentales y no gubernamentales) de distinto orden, enfocadas hacia distintos núcleos de población o bien privilegian situaciones y contextos de discriminación; esto ocasiona la reducción a un uso indistinto de las concepciones de “diversidad” y “educación intercultural”, pensadas como:

- Un elemento y demanda fundamental de las *reivindicaciones étnico-políticas*, producto de los movimientos sociales en las dos últimas décadas en nuestro continente, es decir, desde la geopolítica latinoamericana.
- La *visibilización de los tránsitos migratorios*, desde

el marco de atención educativa en el terreno de la explotación y exclusión de niños, jóvenes y adultos, cuestión que genera un espacio de intervención de los discursos interculturales a partir de propuestas que se desarrollaron tanto en Europa como en ciertas regiones latinoamericanas, a través de agencias internacionales e instancias de gobierno nacionales.

- El espacio-lugar de enunciación de diferencias que generan marcas y exclusiones sociales; aquí se ubican los discursos y acciones educativas en torno a la *condición de género*.
- El reconocimiento de las *capacidades diferentes* (discapacidad como otredad) en términos de integración e inclusión educativas.
- Un fenómeno que trasciende las fronteras territoriales y los diferentes campos del conocimiento social impactando al discurso académico, el cual se articula a la construcción de ciertos modelos de educación intercultural de corte gubernamental y de participación en organizaciones civiles, convocadas desde visiones críticas del discurso globalizador, o desde aquellas que se adhieren a las concepciones de gobernabilidad y competitividad global cuyas acciones se vinculan a políticas identitarias, *comprendidas como los medios y las formas en que se producen y promueven los atributos distintivos que acreditan o desacreditan a las prácticas y sujetos por parte de las instituciones del Estado, creando espacios sociales de dominio público que se interrelacionan con la esfera privada*.
- El desarrollo de *políticas de acción afirmativa y de currículos compensatorios*, cuyas vías de acción se expresan en programas como el de integración educativa y necesidades educativas especiales.

Las seis opciones planteadas —entre una gama muy amplia de posibilidades— generan repercusiones en la escena educativa; cabe entonces interrogarnos ¿cuál de ellas define el proceso socio-histórico de demanda política desde el cual surge la educación intercultural? El problema del uso

indistinto de la interculturalidad reside en el horizonte político desde el cual se construyen proyectos educativos interculturales; es decir, existen posturas contradictorias a pesar de que se utilicen herramientas discursivas comunes.

Por otro lado, *diversidad e interculturalidad* representan nudos problemáticos que se vinculan a las nociones de tolerancia, participación y convivencia social, equidad (desde “el reconocimiento de las diferencias”), desigualdad social y acceso a procesos democratizadores, poniéndose en juego

la noción fundamental de *ciudadanía*. Las distintas condiciones sociales (étnico-políticas, migración, género, discapacidad) generan experiencias de intervención que, como vemos en el diagrama, se relacionan entre sí (políticas identitarias, discursos globalizadores, acciones afirmativas, currículos compensatorios); el nudo problemático que las articula y enlaza está compuesto por los viejos problemas y nuevos procesos de exclusión, las diferencias histórico-políticas y las configuraciones de ciudadanía.



El problema radica en que los programas de intervención educativa en términos de *diversidad e interculturalidad* no distinguen, y por lo tanto no toman en cuenta, los componentes de este “nudo problemático” (el centro de nuestro diagrama).

En este sentido, el discurso del reconocimiento intercultural puede desplazar la mirada y la lucha en contra de las asimetrías económicas y políticas; por ello, se requiere plantear una necesaria deconstrucción analítica del campo emergente de la interculturalidad a partir de dos momentos:

a) *Primero*. Analizar a la educación intercultural como un movimiento político-pedagógico, un espacio de lucha, negociación y demanda, de apropiación y construcción de nuevos horizontes sociales y educativos. A este movimiento, de larga trayectoria en nuestro continente, se han adscrito tanto pedagogos críticos como educadores populares y de la etnoeducación indígena de-colonizadora. Desde este punto de vista se trataría de comprender y desarrollar propuestas educativas “interculturales” en contextos

sociales situados, a través de experiencias que se nutren de la investigación y gestión de proyectos y programas que incluyen el reconocimiento de las demandas de los actores y movimientos sociales por el cumplimiento de los derechos colectivos al acceso a la tierra y al trabajo.

- b) *Segundo*. Al concebir la educación intercultural como un movimiento político-pedagógico se requiere reconocer su heterogeneidad, ya que se han producido distintos discursos pedagógicos que centran su visión en la convivencia intercultural, los cuales generan una amplia gama de posibilidades entre la vertiente crítica y las acciones de las instancias nacionales y transnacionales que generan políticas para “la gobernabilidad global”; de ahí la necesidad de determinar las disyuntivas políticas de todo proyecto de educación intercultural.

Una vía de conocimientos intra e inter-culturales desde los mundos de vida Entonces... ¿qué es interculturalidad?

Seguramente la pregunta que surge a partir de lo dicho en este texto es: *entonces... ¿qué es interculturalidad?* En el campo educativo la interculturalidad, desde una visión crítica, puede ser definida como un proyecto histórico-social con profundas repercusiones en el ámbito pedagógico, además de consolidarse una vertiente educativa que se ubica en las fronteras políticas del conocimiento, accionando desde un presente para recrear memorias disidentes y configurar nuevas opciones de futuro.

Los espacios de acción de los sujetos, los mundos de vida, son lugares de encuentro y construcción de sentidos; son ámbitos en donde establecemos nuestras condiciones de comprensión y elaboramos los esquemas de relación desde los cuales vivimos, actuamos y edificamos una noción básica de realidad y sobre la realidad; es decir, desde la cual producimos conocimiento. *En este trayecto de indagación y configuración de la persona social conocemos y nos*

reconocemos siempre a través de otros y junto con otros. Es por ello tan importante comprender las formas de producción social del conocimiento ya que son éstas las que definen el actuar político, y la configuración de las formas de nombrar el mundo y de reconocer otras maneras de mirarlo.

La educación intercultural en nuestro continente puede ser repensada como proyecto político y pedagógico, implica la construcción activa de espacios de formación de los sujetos sociales que hacen eco del reclamo de los derechos históricos sobre la lengua, la memoria y el territorio. En el contexto étnico latinoamericano, esta educación surge de los movimientos indígenas que buscan crear nuevas prácticas de diálogo para subvertir las relaciones y formas de control y dominio estatal, lo cual cuestiona estructuralmente y de manera radical los marcos jurídicos, políticos y educativos de los Estados-nación.

La educación intercultural, al ser un proyecto político y pedagógico, reconoce tres dimensiones de acción:

- a) El debate acerca de las implicaciones del término “minorías” que se aplica a determinados grupos sociales a partir de sus necesidades identitarias. No podemos esperar que quienes han sido excluidos ocupen el lugar que les corresponde si no se cuestionan los mecanismos de dominación que produjeron esa exclusión, y se acceda a la comprensión de tales grupos como formaciones culturales y políticas heterogéneas.
- b) La práctica intercultural registra las diversas configuraciones intra-culturales del conocimiento y rompe con las concepciones esencialistas y *cosificantes* (por ej. indígenas y no indígenas) además de que posibilita un diálogo de saberes que amplía y diversifica el presente (Santos, 2009), reconociendo y construyendo formas de interaprendizajes (Gashé, 2005) no neutrales sino profundamente asimétricos que responden a relaciones de poder.
- c) La construcción y reconocimiento de formas alternas y políticas del saber se hacen posibles al

visibilizar y transformar las prácticas de conocimiento desde una visión crítica de las lógicas neocoloniales; de ahí surgen nuevas formas de subjetivación y episteme que se articulan en el presente como condensación de memorias recreadas que configuran y proyectan ideas de futuro.

La educación intercultural crítica construye una noción *ampliada* (Díaz, 2008), al cuestionar a la escuela y a los sistemas educativos por su incapacidad para reconocer la complejidad social de sus actores clave (docentes, alumnos, familias) y para brindar nuevas opciones de ciudadanía bajo los principios de *dignidad, respeto y emancipación*. En este sentido es imprescindible que la escuela amplíe las bases sociales del conocimiento y genere procesos de educación, salud y trabajo que hagan posible el proyecto de “una vida buena”.



Si algo define a la educación intercultural crítica es precisamente una mirada de re-conocimiento de los sujetos educativos y escolares desde su historia y sus prácticas sociales, desde su pertenencia a sociedades contemporáneas. Es, asimismo, producto de las luchas que hacen posible la expresión de formas sociales y mundos de vida (culturas) que apelan a construir, frente a los contextos neo-coloniales, nuevos espacios y territorios, a practicar y ser portadores de lenguas y lenguajes cuyas particularidades históricas recrean las memorias para generar otras opciones de futuro, siempre compartido.

Lecturas sugeridas

DÍAZ, RAÚL, MARÍA LAURA DIEZ Y SOFÍA THISTED (2008), *Educación e igualdad. La cuestión de la educación intercultural y los pueblos indígenas*, Sao Paulo, Brasil, Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.

www.campanaderechoeducacion.org/publications.list.php?s=campaign&p=2

DIETZ, GUNTHER (2003), *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, Granada, España, Universidad de Granada.

GASCHÉ, JORGE (2005), “Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 27, núm. 1, enero-junio, pp. 177-200,

http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/ene_jun_2005/contrapunto/contrapunto_art3_pl.htm

LÓPEZ, LUIS E. (2006), “Interculturalidad y educación en América Latina: génesis y complejidades en esta relación. Bilingüismo, educación superior y formación docente”, en *Memorias del Congreso: [Re]Pensar la relación Cultura-Educación*, México, Universidad Pedagógica Nacional.

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA (2009), “Hacia una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias”, en Boaventura De Sousa Santos, *Una epistemología del sur*, Buenos Aires, CLACSO/Siglo XXI.

http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/180/Boaventura_Sociologia_de_las_ausencias.pdf

SKLIAR, CARLOS (2000), “Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad”, en Pablo Gentili, *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Santillana.

www.canales.org.ar/archivos/lectura_recomendada/Skliar-Santilla-1.pdf

WALSH, CATHERINE (2005), “Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad”, *Signo y Pensamiento*, núm. 46, enero-junio, pp. 39-50.

http://recursostic.javeriana.edu.co/cyl/syp/components/com_booklibrary/ebooks/4604.pdf





Fotografía: Sarah Corona.

Entre voces-Entre culturas

La autoría dialógica hacia la participación en el espacio público

Sarah Corona Berkin

Universidad de Guadalajara | México
saco99@prodigy.net.mx

Myriam Rebeca Pérez Daniel

Universidad Autónoma de Chiapas | México
rebecaperezdaniel@yahoo.com.mx

UNA PROBLEMÁTICA generalmente no discutida en la educación intercultural es aquella vinculada al nombramiento del “otro”. En el discurso intercultural el “otro” siempre aparece definido a partir de quien escribe, dibujándose ineludiblemente como un extraño o un forastero. ¿Quién escribe para la interculturalidad? ¿Cómo se enseña quién es el “otro”? El proyecto editorial “Entre voces” ha tratado de afrontar este dilema proponiendo una metodología específica de autoría para la interculturalidad en la que el “otro”, sea quien sea, se define a sí mismo desde su propia mirada, en la conciencia de que su definición no sólo determinará los términos en los que será asumido por los demás, sino también sus posibilidades de participación en el espacio público.

A continuación se expone la reflexión que da origen a dicha propuesta y la configuración de la misma.

El nombre como problemática inicial de la interculturalidad

El explorador Alvar Núñez Cabeza de Vaca encuentra 24 naciones con costumbres y lenguas distintas en un reducido territorio que va de Tampa a los Montes Apalaches. ¿Qué significa que un siglo después, todos los pobladores de esa región sean llamados indistintamente “comanches”? ¿O que 100 años después de la conquista, en México se reconozcan sólo dos pueblos indígenas, los mayas y los aztecas, y el resto de pueblos sea nombrado, vagamente, chichimecas?

Las primeras expediciones españolas mostraron interés por nombrar las múltiples etnias o “naciones”, como ellos llamaban a los pueblos que descubrían a su paso. Ríos y pueblos fueron marcados cuidadosamente en los mapas; esta información les era en ese momento provechosa para su sobrevivencia en tierras extrañas. Hace 500 años, la diversidad indígena era patente. Los muchos pueblos indígenas que existían en ese momento se reconocían, distinguían y generalmente vivían en conflicto y en franca lucha. Tenían nombre los amuzgos, chatinos, chontales, huaves, mames, otomíes, seris, triques, yaquis, yumas, huicholes, coras, mayas... tenían su territorio, su lengua y su cultura.

Pero pocos años después, cuando el objetivo colonialista fue mantener unido el nuevo territorio de la Corona, los nombres que otorgaban lengua, costumbres e identidad se volvieron innecesarios. Los nuevos nombres tenían que ver con las nuevas necesidades coloniales. Con el arribo de los españoles, con la conquista y la implementación del sistema de castas, a los aguacatecos, cakchiqueles, naayeri, chochos, makurawes, wixáritari, kumeya, botuná, tlahuica, hñahñu, p'urhepecha, o'dam, y más, se les llamó indistintamente “indios”. Aparecieron en cambio los nombres que marcaban una jerarquía social: peninsulares, criollos, mestizos, castizos, mulatos, moriscos, cambujos, tente en el aire, lobos, coyotes, torna atrás, chamizos, salta atrás y otros.

A su vez, la independencia de España terminó con este sistema social y erradicó la diversidad de su vocabulario a cambio del genérico: los mexicanos. La revolución mexicana y las políticas públicas que le siguieron simplificaron aún más el escenario: los mexicanos desde entonces somos los mestizos de pasado glorioso, la raza de bronce.

Más allá del exterminio de los pobladores americanos por guerras y otros medios, nos interesa la desaparición política de cientos de pueblos indígenas, su privación de nombre, la invisibilidad que alcanzan y su aniquilación pública. Sin un nombre que los distinga, no hay forma de referirse a ellos más que en la generalidad.

La contribución educativa al borramiento de los nombres

El discurso educativo en México ha contribuido a esta indefinición de los sujetos. La propuesta educativa oficial, si bien se ostenta como única, es un fragmento discursivo que ha dejado fuera otras visiones. Dicho discurso se presenta monolítico desde la política educativa oficial. Desde el inicio su objetivo ha sido construir una nación homogénea.

Los indígenas, en esta propuesta, por una parte se ven como obstáculo para la unidad nacional, por lo que se ha construido una educación paralela y compensatoria para integrarlos al proyecto nacional. En ella se incorporan algunos contenidos indígenas, pero que no son, claramente, los que ellos escogerían si se les consultara para pensarse como parte del Estado-nación. Por otra, en la misma construcción de esta educación paralela se naturaliza a lo indígena como lo ajeno, constituyéndolo como grupo genérico sin diversidad notoria al interior. Todos los indígenas del país son iguales.

Las estrategias culturales de gran difusión refuerzan esto. Por ejemplo, las políticas editoriales para jóvenes han mostrado sus límites para fomentar aspectos fundamentales de las relaciones interculturales, como el acceso igualitario a los productos, por una parte, y a la determinación del contenido, por otro. ¿Cómo hacer para romper este patrón? ¿Cómo se podrían crear textos distintos que partan de la igualdad?

La propuesta entrecultural

Proponemos lo siguiente: el punto de concordancia entre todos estos distintos es el de la convergencia en un espacio público, un espacio común en donde debemos participar. En este espacio común se considerarán tanto la entidad étnica como la entidad política: la entidad étnica nos permite enfatizar nuestras diferencias, la entidad política nos exige hacernos visibles, es decir, exponernos desde lo que somos en la búsqueda de acuerdos con los otros para convivir.



Fotografía: Carlos Blanco.

Esta exposición no es absoluta, sino siempre parcial, acorde a lo que es necesario para presentar mi postura sobre algo. No voy a exponer todo lo que soy para defender, solo, mi derecho a practicar la religión que quiero, por ejemplo. Se expone mi postura religiosa, en todo caso, y nada más. Expongo entredazos míos para ponerlos a discusión con los otros. Por eso la propuesta de “Entre voces” habla de “entreculturalidad” en vez de “interculturalidad”, pues se dialoga desde aquellos elementos que exigen un acuerdo.

Lo que se hace necesario para la construcción de este espacio público es comunicarse. No se trata de dominar una misma realidad, ni tener los mismos conocimientos, ni comportarse del mismo modo, ni hacer la misma cosa, sino simplemente saber y poder transmitir lo que soy y lo que quiero, a la par de saber escuchar y dialogar. Este reto comunicativo conlleva el planteamiento de otro tipo de “educación”: una encaminada a reconocer la imagen que uno quiere transmitir de uno mismo, la estrategia, el medio, el contenido, la claridad, la intención, etcétera, y a

partir de ese reconocimiento vendría la exposición, el diálogo y la transformación.

El espacio público actual está dominado por los políticos, los medios y las empresas que hacen sondeos de opinión, en una democracia que pareciera sólo funcionar a partir del voto o a partir de lo que estos participantes dispongan. El espacio público debería, por el contrario, construirse a partir de todos. Sólo en el espacio público nuestra opinión se convierte en una manera política de hacernos visibles, de encontrarnos con los otros y de dialogar y acordar lo necesario para la convivencia. Si no participamos, realmente quedamos fuera.

Debe contemplarse que la construcción del espacio público tiene como finalidad la comunicación, en el entendido de que la contraposición de los sujetos es el pilar de la construcción de las formas creativas de vivir juntos. En el verdadero encuentro en el espacio público, las identidades no se funden ni se mezclan; cada una conserva su unicidad, pero todas, en el diálogo y en el conflicto, se enriquecen mutuamente. En este escenario, leer y escribir son herramientas fundamentales. El carácter político de la convivencia en el espacio público sólo es posible mediante el lenguaje, y es gracias a la palabra que el mundo se revela como un espacio habitable por muchos distintos.

La propuesta consiste, entonces, en considerar la lecto-escritura como tecnología educativa y comunicativa, pero no desde el énfasis disciplinante, sino desde la posibilidad de expresar lo que se es. Esta visión, entonces, podría orientar, también, a posteriores textos para la interculturalidad: una educación intercultural para comunicarse, para aparecer en el espacio público, para participar, para decidir. Hacia allá debería construirse el discurso intercultural.

El proyecto del libro *Entre voces* buscó precisamente la ejemplificación de este tipo de aspiraciones “entreculturales”, pensando en compensar parcialmente las limitaciones que el no tener nombre acarrear en un espacio público. “Entre voces...Fragmentos de un discurso entrecultural” surgió a partir de la inquietud de un grupo de profesores wixáritari de la escuela secundaria “Tatutsi



Fotografía: Sarah Corona.

Maxakwaxi”, quienes buscaban un material escrito con el que sus jóvenes ensayaran la lectura del español, pero cuyo contenido reflejara la cultura propia. Por otra parte, les interesaba también conocer las prácticas ciudadinas, de manera tal que sus estudiantes pudieran reconocer la visión del otro y aprender de ella. Estos intereses concidieron con los de un grupo de docentes de distintas universidades quienes podían aportar la visión urbana, pero también aprender del punto de vista wixarika.

Así, el libro *Entre voces* creó, por sí mismo, un espacio para discutir el punto de vista de cada grupo sobre cinco temáticas propias del contexto global, las estrategias de cada uno para abordarlas y las transformaciones que sobre ellas cada quien apreciaba en su contexto, de tal manera que se les pudiera ofrecer a los jóvenes wixáritari y occidentales, miradas breves a ambos mundos. Es decir, se creó un espacio en el espacio público. Las temáticas fueron definidas por mutuo acuerdo entre ambos grupos de docentes y se abordaron en un seminario que duró tres días y se llevó a cabo en Guadalajara, Jalisco, en 2006. La dinámica de participación fue, precisamente, la del seminario, es decir, la de la discusión abierta sobre los puntos de vista de cada uno para llegar a un acuerdo común. No hubo una voz directriz. Sólo diálogo.

La tarea de “Entre voces”, entonces, fue la de construir una biblioteca de textos que, escritos en español

y wixárika, mostraran no sólo su diferencia lingüística, sino las formas distintas de nombrarse y nombrar una realidad. Se buscó, en especial, la creación de un espacio en el que los wixáritari pudieran nombrarse a sí mismos como ellos desearan, frente a su comunidad y frente a la población mestiza mayoritaria.

Este trabajo se explica a partir de una intención teórica clara: el eje que define este proyecto educativo tiene que ver con la forma de enunciar lo propio y desde el lugar propio. Así, se desprende de una reflexión política del lenguaje, donde se señala que la discriminación no surge de la existencia de una diferencia, sino por el contrario, la discriminación y el racismo preceden y definen la diferencia en el proceso de nombrarla.

En el caso indígena, desde una posición ingenua se podría pensar que la discriminación surge de ciertas diferencias inmanentes que son raciales, culturales, históricas, etc. De hecho los multiculturalistas, con esta visión, reclaman tolerancia y visibilidad para los que son “naturalmente” diferentes. Pero el argumento de “Entre voces” es que si no se conoce el proceso en el que se nombró al indígena, no se llega al origen de la discriminación. No es porque se es diferente que se le discrimina (al indígena o al mestizo, al negro, al homosexual, a las mujeres), sino al revés, porque se le discrimina, su nombre adquiere características devaluadoras y racistas.

“*Entre voces*” es un libro que intenta contribuir al cambio de los términos en que se suele dar el diálogo entre los distintos en el espacio político. Los términos que se busca cambiar son, por un lado los hechos y los nombres, esta vez narrados desde lo local. Por otro lado, desplazar la “universalidad” de la epistemología moderna para hacer lugar a una gnoseología múltiple, enmarcada por los nombres con los que se desea ser nombrado y desde una historia propia de los colonizados.

Aprendizajes y recomendaciones

La metodología que se siguió para la ejecución de la autoría del libro es, por mucho, responsable de esta contribución. Nos queda claro que el diálogo entre los diversos autores de *Entre voces* es lo que gestó el espíritu del proyecto editorial, entendiendo por diálogo al ejercicio puramente comunicativo de exponerse en un espacio común, argumentar, contraargumentar y acordar. Esta acción, a su vez, permite enseñar a nombrarse, presentarse, definirse y dialogar en otros espacios del espacio público. Este aprendizaje sólo se puede compartir a partir del mismo ejercicio de hacerlo.

La experiencia de diálogo de *Entre voces* permitió una reflexión meta-dialógica paralela en la que todos los participantes percibíamos claramente:

- La postura de cada voz.
- El posicionamiento de todas las voces al mismo nivel.
- La emulación de un espacio de discusión, tal como el espacio público.
- La posibilidad de evidenciar el proceso de negociación en la autoría y en el diseño didáctico.

De nuevo, sin esta reflexión paralela, el ejercicio del diálogo no podría posibilitar, por sí mismo, la identificación de la voz del otro.

Este ejercicio dialógico metacomunicativo, en realidad, es reproducible en toda interacción cotidiana. En ello no radica el rompimiento con las

metodologías editoriales de las instancias oficiales; la propuesta radica en ubicar dicha práctica en el espacio público y dimensionarlo desde lo político. De esta manera, todo lo realizado se convierte en un modo de ciudadanía activa, definida a partir del conflicto e interés compartido entre los distintos. El aporte educativo intercultural, entonces, consiste en concientizar sobre la importancia del nombre y del contenido discursivo de las acciones vertidas en el espacio público. Si los sujetos no aprendemos a definir, por nosotros mismo, los términos de ambos, seguiremos reproduciendo las relaciones de poder antes denunciadas.

No es que la metodología de “Entre voces” sea la única vía para pensar en autorías distintas para la interculturalidad, pero sí es la muestra de que procesos distintos traen resultados distintos. Lo que urge en el tratamiento de la diversidad es, precisamente, procedimientos distintos. Eso es lo que incita el proyecto de “Entre voces”.

Lecturas sugeridas

CORONA BERKIN, S. (2007), *Entre voces... Fragmentos de educación entrecultural*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
www.udg.mx

CORONA BERKIN, S. (2004), “Leer para qué: hacia una política de la lectura”, *Comunicación y Sociedad*, núm. 2, nueva época, julio-diciembre, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/comsoc/pdf/2_2004/229-246.pdf (consultado en octubre de 2009)

PÉREZ DANIEL, M.R. (2008), *El discurso intercultural en tres textos educativos mexicanos contemporáneos: análisis de las unidades de sentido*, tesis para obtener el grado de Doctorado en Educación, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
www.udg.mx



Fotografía: Carlos Blanco.

Derribando estereotipos

Los actos escolares desde una mirada crítica intercultural

Raúl Díaz y Cristina Valdez

Centro de Educación Popular e Intercultural (CEPINT), Universidad Nacional del Comahue | Neuquén, Argentina
<http://cepint.blogspot.com> | rdsur1@gmail.com

NUESTRA REFLEXIÓN se sitúa en Argentina. Nos proponemos revisar de manera crítica, constructiva e intercultural las relaciones entre los modos escolares de representar y de construir la identidad nacional tomando por caso los actos escolares. Por haberlo registrado también en otros países nuestras reflexiones no estarán exentas de fértiles comparaciones con otros contextos.

Para nosotros, la postura de educadores interculturales críticos, no siendo indígenas, no tiene como premisa el tratamiento de aspectos, tradiciones, modos de vida de otras culturas o de otras personas diferentes, sino que lo que procuramos es la revisión y la visibilidad de las diferentes formas de opresión que suceden en los cuerpos y en las mentes de los sujetos diferentes.

La identidad nacional, perla muy preciada de la conformación de nuestros Estados latinoamericanos,

ha sido y puede ser liberadora pero con base en ella también tuvieron lugar importantes acontecimientos y procesos de subordinación de otras identidades. Para ser, por ejemplo, argentino, hubo que construir e imponer una raza (europea y criolla) y una cultura que le correspondiera, europea por un lado y “tangüera” o folklórica por el otro.

Nos vamos a enfocar en uno de los eventos formadores de esa identidad, los actos escolares, que como pesada herencia permanece petrificada en las formas de esos actos, y que a pesar de los esfuerzos por “actualizarlos” incorporando acontecimientos del presente, se siguen realizando bajo los códigos de una identidad nacional monocultural, heterosexual y racista. Buenos o lindos actos escolares para el sentido común es embanderar la escuela, pintar de negro a algún niño para que haga de farolero o vestir de gaucha a una niñita para que venda empanadas.

Lo que queremos advertir es que todas estas actividades no son ingenuas, y con base en ellas se intentan restituir opresiones y obviar conflictos que aún siguen sin resolver entre clases sociales, entre etnias, entre sexos y géneros, entre niños y jóvenes por un lado y adultos por el otro.

Así, con el acto escolar vienen marchando violencias simbólicas que, como decíamos antes, son verdaderas políticas de identidad que aprisionan cuerpos y mentes, por no hablar de otras cuestiones económicas y sociales.

Actos escolares, representación e identidad

Pocas situaciones escolares dan la ocasión para que la escuela se muestre a la comunidad como institución ciudadana para el resguardo y el fomento de identidades sociales y culturales. Docentes, estudiantes y progenitores, aunque con diferentes responsabilidades y dedicaciones, se organizan para representar o poner en escena conceptos de nación y nacionalidad, patria y tradición, próceres y celebridades.

El acto escolar es un ritual de consagración que re-produce la historia, o sea, reafirma algunas visiones de la historia que han devenido preponderantes por la fuerza de la costumbre o de la norma, y que se usan ahora para decir algo sobre el presente. Y casi siempre lo que se dice es que se ha perdido la "esencia de la nacionalidad". Esa historia es traída al escenario de la escuela con guiones preparados para que los y las "actrices" la dramaticen y, al convocar al público asistente, la escuela en su conjunto reafirme su compromiso con la nación y la identidad nacional.

Esto se nota más en actos que conmemoran acontecimientos fundantes de la historia nacional, las fiestas patrias y la muerte de los próceres; pero lo que sube al escenario en teatralizaciones y discursos es un uso del pasado para decir algo sobre el presente: lo que se ha perdido, lo que falta, lo que nos proyecta respecto de ese pasado en común. Porque es necesario algo en común para ser argentino: ¿la misma cultura, la misma orientación sexual, la misma cosmovisión?

Podemos preguntar sobre estos dos procesos que acabamos de describir: por un lado lo que hacemos al narrar, representar o escenificar, y por el otro lo que hacemos cuando todo esto está pensado y ejecutado para generar lazos que nos unan o nos pongan en común. Por un lado la representación y por el otro la identidad. Dos conceptos teóricos que enfocados sobre los actos escolares ayudarán a explicar qué entramados políticos, ideológicos y culturales se promueven y de qué modos lo hacen, cómo se articulan para producir emociones y pensamientos sobre lo común. Con esto intentamos provocar una crítica intercultural de los modos preponderantes en que se representan las identidades.

Se usa, para la ocasión, un conjunto de elementos estéticos (audiovisuales) para representar las ideas de lo común, que al ser expuestos y dramatizados significan y/o dan valor y sentido, y esto es muy importante: clasifican y jerarquizan. Decimos elementos que representan, lo que conceptualmente se denominan significantes, o sea superficies o vehículos que soportan ideas, por ejemplo una bandera, un escritorio o un disfraz. Un prócer mismo.

A esta altura de nuestro escrito nos estamos preguntando si en otros países y contextos ocurre esto de similares maneras, y si hay, como acá, profesores y profesoras que intentan zafarse del ancla de la monoculturalidad.

Sigamos con el concepto de representación. Estos significantes tales como las narraciones, los bailes, los símbolos, las canciones patrias, las decoraciones y los disfraces tienen la función de representar. No es la nación o la identidad nacional lo que está en el acto, es un trabajo ideológico de representación que usa estereotipos que se han impuesto y que conforman un verdadero orden simbólico.

Veamos un ejemplo: la bandera nacional representa a la nación, la nación representa a la comunidad (¿cuál comunidad?) con historias y vivencias que se suponen compartidas (¿qué es lo compartido?). Así, podemos resumir estos interrogantes: ¿qué es lo común que la bandera representa?

Y acá viene la crítica intercultural: no hay nada fijo ni establecido ni natural ni dado en un pedazo



Fotografía: María Eva Salazar.

de tela; todo se trata de un enorme trabajo de representación para que esos colores y esa tela se anuden a un sentido. Lo que no aparece en la tela/color (bandera) son las contradicciones, las luchas políticas y culturales. No se trata ya de un pasado común que ahora habría que recuperar. Preguntamos críticamente: ¿cuál es ese pasado que habría que recuperar? Y respondemos críticamente: ¿de cuáles pasados y memorias, de cuáles acontecimientos y procesos se trata?

De esto se sigue que la bandera que significa lo común no es más que un acto político de representación, y que cuando se enarbola en los actos escolares casi siempre intenta congelar un paraíso perdido en el que los diferentes no podían entrar, o eran expulsados. En Argentina tienen nombres esos seres: principalmente negros, indios, homosexuales, anarquistas...

Para precisar todo esto, basta ver los usos políticos que los símbolos nacionales tienen en diferentes contextos, en las movilizaciones, en las luchas populares y en las étnicas. Respecto de estas dos van surgiendo otras banderas que no se agitan para una fiesta armónica de colores sino para expresar sospechas y repudios frente a una identidad nacional opresiva y monocultural. También los movimientos

de disidencia sexual proponen y esgrimen otros colores. Pero, ¿los que no somos indígenas, negros u homosexuales nos vamos a quedar con estos colores del modo en que se usan en los actos escolares?

Resulta necesario devolver a la bandera, o al acto escolar, al proceso que le da vida: lo político. No hay nada natural ni esencial en la idea de argentinidad; no hay nada establecido sobre lo común y lo compartido, y menos sobre las memorias que nos convocan. Podemos decir que es el acto escolar el que crea lo común, que quizás sin él lo común, como es fácil de constatar, se disemina en múltiples comunidades y/o identidades. Ponerse en común es, de algún modo, postergar las diferencias, renunciar a algunas pertenencias, y todo esto se manifiesta de distintos modos: negociar, resistir, apropiarse, acomodarse a eso que sería lo común. El acto escolar puede considerarse como un acto político para crear, formatear y mantener lo común (lo nacional) siempre amenazado por las diferencias.

Lo que sucede en el acto escolar es la imposición por la fuerza de algo en común, una identidad nacional, cuando debería ser, por el contrario, la liberación de las diferencias de esa prisión o presión de lo común. Nos preguntamos, en consecuencia, ¿qué es lo que hay que festejar o celebrar?

Y la propuesta: derribar los modos estereotipados en que desde la escuela (no solamente, es obvio) se intenta sobreponer a unas identidades sobre otras.

Avancemos con el tema de los estereotipos, que nos parece muy importante para la crítica intercultural. Por ejemplo, podríamos revisar cómo las “otras culturas” entran a la escuela, cómo en las experiencias de educación intercultural bilingüe (una perspectiva casi opuesta a la que nosotros sostenemos) se tratan de modo estereotipado las costumbres y tradiciones. Bueno, ya sabemos que son muy lindas las leyendas de los “indios”, pero la historia es la HISTORIA, aunque sea leída en “indio”.

Representar por estereotipo es un modo de conocer que funciona rápido y sencillo, y para ello realiza conjuntamente las siguientes operaciones: a) elige de la totalidad algún rasgo y lo convierte en representativo de ese todo (por ejemplo el Cabildo en lugar de la Revolución) operando por *reducción*; b) a la vez lo hace exaltando de algún modo ese rasgo como esencial o imprescindible para comprender la Revolución, operando por *escencialización*; y c) tratando de instalar de una vez y para siempre esta imagen como si fuera inamovible (el Cabildo) operando por *fijación*. Así, *reducción*, *escencialización* y *fijación* son recursos que sirven a un efecto mayor; la cosa de que se trate, en este caso la Revolución, se vuelve algo natural: el acto inaugural, el bautismo de la nacionalidad argentina.

¿Qué queremos decir con esto? Que todo esfuerzo por descolocar y derribar estereotipos tiene que enfrentarse con lo que se diría la “fuerza de las cosas”. O sea, lo que es esencial y natural, indiscutible e inopinable: la fecha y acontecimientos de la fundación de la nación, que por sí no lo sabían (a veces sólo se conoce de nuestra patria a Maradona, ¡qué ironía!) nace el 25 de mayo de 1810. Y resulta imposible proponer otra imagen para entender qué es la nación: por ejemplo, el del 25 de mayo de 1879, cuando se celebra la conquista del mal llamado desierto y se inicia el último tramo de la campaña genocida contra los pueblos originarios. Campaña militar y simbólica que conforma en gran medida el carácter nacional, esa identidad férrea que nos hizo creer durante un siglo que en Argentina no había “indios”.



Fotografía: Marianela Núñez.

Recomendaciones “no estereotipadas” para el trabajo educativo

¿Cómo elaborar propuestas que puedan abrir y disputar los sentidos (estereotipos-cronotopos preponderantes) y que convoquen a la reflexión? Es más, ¿cómo producir un ritual (un acto escolar lo es) que no sea una rutina sino una propuesta consciente de que produce aquello de lo que habla o exhibe? Ensayaremos algunas dimensiones que podrían tener concreción didáctica.

Los estereotipos que en el acto interpelan a la identidad nacional funcionan como organizadores de imágenes ancladas a momentos y lugares. Podríamos llamarlos cronotopos: esa imagen en ese lugar en ese tiempo. Cronotopos-estereotipos que procuran simplificar y escencializar lo que es complejo, disputado, inseguro y fluido. Porque aquello que tenemos en común no es lo que viene del pasado como si fuera la sangre argentina, sino el filtrado ideológico fabricado a sangre y fuego no sólo contra los “españoles” sino también contra los indios, y contra otras identidades y sujetos que fueron doblegados en pos de erigir al gaucho y al tango como cronotopos verdaderos de la esencia nacional. Aunque todo esto llevó tiempo y esfuerzo, si bien no tanto como lo que lleva realizar un acto escolar, se podría



Fotografía: Carlos Blanco.

decir que las identidades preponderantes se han impuesto a través de un acto escolar perpetuo.

Efectivamente, los símbolos *for export* de la Argentina tales como el tango o el gaucho debieron ser domesticados por las clases dominantes ya que, mientras que el primero surgía en las casas de citas y era bailado por los propios hombres con una sensualidad homosexual, el segundo —el gaucho— venía de ser aquello que había que vencer, una raza impura, indolente e incapaz para el trabajo. Pero la Nación Argentina, que se proyectaba al mercado mundial como el granero del mundo finalmente optó por fabricar un tango despojado o suavizado de las connotaciones homosexuales y eróticas explícitas y por erigir un gaucho corregido de su vagancia para levantarlo como modelo de laboriosidad del campo argentino.

Lo que proponemos es una didáctica del acto que se base en el tratamiento de estos procesos de domesticación mediante los cuales lo negado se vuelve celebrado ocultando con ello los mecanismos de la dominación material y cultural. Es de suponer que en todos nuestros países se han generado estereotipos a costa de la exclusión, ocultamiento, censura y también de la celebración vacía de contenido. Se hace necesario promover una visión de la identidad que sea plural y diversa, y que por lo mismo sea desafiante de los estereotipos de la monoculturalidad.

De eso se trata cuando nos colocamos en el suelo fértil de la interculturalidad crítica. No es que las culturas o las pertenencias estén simplemente en relación unas con otras, o que cada cultura o modo de ser cumpla una función en un todo armónico. Se trata de interrogar las fuerzas históricas de las disidencias culturales y hacerlas entrar al ritual no como un *collage* sino como una tensión política desafiante de las identidades nacionales conformadas por los Estados latinoamericanos a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Éstos serían los lugares y los momentos que habría que conformar como verdaderos cronotopos de la nacionalidad. En la Argentina, esto coincide con el genocidio militar sobre los pueblos originarios, que como lo hemos dicho fue llamada “campana del desierto”.

Esto sería, entonces, una didáctica intercultural crítica, a saber: generar nuevas imágenes y otros cronotopos, porque siendo esencial a la constitución del Estado republicano exterminar a los indígenas y apoderarse de los territorios que ocupaban: ¿qué es lo que habrá que celebrar? Y no proponemos un acto escolar sobre la muerte, sino, por ejemplo para el 12 de octubre, acerca de la vigencia y la proyección de los pueblos originarios. Dicho sea de paso, esa vigencia y esa proyección da lugar a nuevos y desafiantes cronotopos para poner en escena en el acto escolar.

Lo que proponemos es un trabajo reflexivo contra los estereotipos, no en contra de los actos escolares. Las puestas en escena que levantan los rituales escolares, más que representar una falsa comunidad, la crean al costo de escindir lo que se acepta como tolerable dentro del cuerpo de la nación y lo que no, y de excluir o integrar de manera subordinada a quienes no entran en los requisitos de la comunidad nacional. Así se genera la idea de una identidad "aceptable". Pero es precisamente esa "buena" identidad lo que hay que convertir en problema, en interrogantes que insten al debate y no sencillamente a adoptar o venerar.

Si el ritual convoca y de algún modo restituye la idea de comunidad, sería oportuno un trabajo previo acerca de las relaciones sociales que la conforman. Una "comunidad" es una generalidad sin concreción si no se tienen en cuenta las clases sociales, los géneros que se asumen, las orientaciones sexuales, las cosmovisiones, las edades, las adscripciones de raza y etnicidad, etc. Por lo tanto, sugerimos un trabajo de desarme del estereotipo rearmando todas estas variables; pero no con un sentido enumerativo y acumulativo, como si la cantidad bastara por sí sola para dar entrada a la pluralidad, sino con un sentido cualitativo, que presente cómo han sido encorsetadas y subordinadas por una identidad nacional.

Nos estamos refiriendo a derribar estereotipos a través de formular interrogantes cuyo tratamiento requeriría recurrir a otras fuentes históricas, por ejemplo las escritas por indígenas (que no son leyendas), por feministas (que no son brujerías), por homosexuales o travestis (que no son cursilerías).

Historias no de "hombres" de ciencia o próceres sino historias de sujetos disidentes de una nacionalidad agobiante y que procuran un país distinto en el que las diferencias bailen orgullosamente mientras el autoritarismo y los valores esenciales monoculturales son acallados por esa multiplicidad de voces. Un acto escolar en el que la bandera no sólo aumente su altura y su brillo sino que sea sensible al arco iris.

Lecturas sugeridas

ARCHETTI, EDUARDO (2003), *Masculinidades: fútbol, tango y polo en la Argentina*, Buenos Aires, Editorial Antropofagia.

DÍAZ, RAÚL (2001), *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*, Buenos Aires y Quito, Miño y Dávila Editores/Editorial Abya Yala.
<http://cepint.blogspot.com>

DÍAZ, RAÚL (2008), "Hacia una infancia intercultural", *Revista Novedades Educativas*, núm. 206, Buenos Aires.
<http://cepint.blogspot.com>

DUSSEL, INÉS Y MYRIAM SOUTHWELL (2009), "Los rituales escolares: pasado y presente de una práctica colectiva", *El Monitor*, Revista del Ministerio de Educación de la Nación, núm. 21, junio, Buenos Aires.

WALSH, CATHERINE (2009), *Interculturalidad y (de) colonialidad. Perspectivas críticas y políticas*, Ponencia preparada para el XII Congreso ARIC, Florianópolis, Brasil, 29 de junio de 2009.
<http://aric.edugraf.ufsc.br/congrio/html/anais/anais.html>

“La vida es mucho más pequeña que los sueños”
Rosa Montero, escritora y periodista española, 1951-



Fotografía: Carlos Blanco.

Los estudios interculturales ante la diversidad cultural

Una propuesta conceptual

Gunther Dietz | Laura Selene Mateos Cortés | Yolanda Jiménez Naranjo | R. Guadalupe Mendoza Zuany

Estudios Interculturales, Universidad Veracruzana | México
www.uv.mx/uvi/cuerpo/introduccion.html

EN LOS ÚLTIMOS AÑOS hemos presenciado un espectacular incremento de los temas relacionados con el carácter multicultural de las sociedades nacionales, hasta ahora consideradas “monoculturales” según el padrón europeo del Estado-nación homogéneo. Con ésta u otras expresiones equivalentes se han empezado a producir reflexiones e investigaciones de muy distinto tipo por parte de profesionales de diversos campos, pero muy especialmente de las ciencias sociales y de las ciencias de la educación.

Algunos sostienen que este nuevo ámbito de estudio está estrechamente relacionado con el resurgimiento y la redefinición de las identidades étnicas indígenas en el contexto del post-indigenismo latinoamericano. Otros insisten en que son más bien los

nuevos flujos migratorios del sur hacia el norte los que han obligado a que se replanteen más aspectos que configuran nuestra vida social y cultural desde ámbitos disciplinares muy diversos: del derecho, la historia, la sociología, la genética, la antropología y la pedagogía. De una u otra manera, todos ellos contribuyen al debate acerca del multiculturalismo y de la interculturalidad. En esta contribución nos centraremos en precisar, analizar y discutir los presupuestos conceptuales que rigen y vertebran este debate, pero que a menudo no se explicitan suficientemente. Las experiencias empíricas en las que nos basamos, provenientes de Veracruz, Oaxaca y Michoacán (y que no podemos detallar en este trabajo), abarcan tanto la vertiente política como la pedagógica del multiculturalismo y de la educación intercultural.

Los estudios interculturales: una problematización inicial

Nuestra tarea consistirá en establecer los lazos y puntos de unión que permitan la confluencia en un terreno transdisciplinario a partir del cual se podrá construir un discurso intercultural que se verá atravesado transversalmente por todas y cada una de las disciplinas que están contribuyendo a este debate. Éste es, a nuestro parecer, uno de los grandes temas en torno al cual van a girar las problemáticas sociales, culturales y educativas más controversiales y virulentas del siglo XXI.

Atraídos por el estudio de las identidades étnicas, las dinámicas migratorias y la diversidad cultural, nos hemos propuesto partir de las aportaciones que se han ido haciendo, personal o colectivamente, por investigadores, profesionistas, grupos de estudio, grupos de investigación, institutos universitarios, ONG, partidos políticos, sindicatos, etc. Tales aportaciones representan el umbral básico —permítasenos el símil— a partir del cual nos proponemos iniciar la construcción de un edificio —la interculturalidad— cuya estructura estaría ensamblada por las distintas disciplinas o campos de estudio, y cuya materia prima estaría compuesta de actores sociales y educativos, por pueblos, etnias, culturas, géneros, clases sociales y nacionalismos.

Pretendemos completar este nuevo ámbito de investigación estableciendo las comparaciones entre situaciones de “diversidad cultural” dadas por la existencia de sociedades indígenas y el discurso sobre la interculturalidad que en ellas se está generando. El término de “estudios interculturales” ha sido acuñado para designar este campo emergente de preocupaciones transdisciplinarias en torno a los contactos y las relaciones que a nivel tanto individual como colectivo, a nivel vivencial así como a nivel institucional, se articulan en contextos de diversidad y heterogeneidad cultural.

Uno de los ámbitos institucionales en el cual ha habido un desarrollo más programático es el de la llamada “educación intercultural”. Sostenemos que la propuesta normativa de “interculturalizar” tanto el currículo 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 o por las reivindicaciones étnicas, sino que forma parte de un proceso más amplio y profundo de re-definición y re-imaginación del Estado-nación de cuño europeo, así como de las relaciones articuladas entre el Estado y la sociedad contemporáneas.

El entramado de relaciones normativas, conceptuales y empíricas que se establecen entre “interculturalidad” y “educación”, por ello, no es dominio exclusivo del quehacer pedagógico. Aunque la educación intercultural se ha ido convirtiendo en campo privilegiado —a veces incluso en “coto vedado”— de la investigación y docencia pedagógicas, este ámbito puede y debe estudiarse asimismo desde otras disciplinas y subdisciplinas. Es desde la perspectiva etnográfica que nos hemos propuesto analizar de forma contrastiva e intervenir de forma propositiva en la educación intercultural. Se tratará del estudio interdisciplinario de las estructuras y procesos inter-grupales e interculturales de constitución, diferenciación e integración de las sociedades contemporáneas a partir de las “políticas de identidad”. Estas políticas de identidad son características de los actores que conforman las sociedades y Estados contemporáneos, supuestamente “postnacionales”; se articulan en las medidas de “interculturalización” y diversificación que proponen los actores gubernamentales y no-gubernamentales, abarcando no sólo la educación intercultural escolarizada, sino asimismo la llamada educación no formal, la educación de adultos así como ámbitos cada vez más importantes como la educación ambiental y la educación ciudadana.

Una propuesta de delimitación interdisciplinaria

La diversidad cultural, concebida como el producto de la presencia de minorías étnicas y/o culturales o del establecimiento de nuevas comunidades migrantes en el seno de las sociedades contemporáneas, es estudiada en contextos escolares y

extraescolares, en situaciones de discriminación que reflejan xenofobia y racismo en las distintas esferas de las sociedades multiculturalizadas.

Por su parte, bajo la influencia de la teoría crítica (Escuela de Frankfurt) los “estudios culturales” recuperan enfoques teóricos acerca de los conflictos existentes en las sociedades contemporáneas, lo cual genera una nueva dimensión intercultural.

Dentro de las “clásicas” disciplinas de las ciencias sociales y de la educación, el estudio de la diversidad cultural y su relación con las relaciones entre minorías y mayorías, así como entre migrantes y no-migrantes, propicia un acercamiento interdisciplinar a “lo intercultural”.

Nuevas subdisciplinas como la pedagogía, la psicología, la lingüística y la filosofía interculturales tienden a desarrollar una dinámica de investigación transdisciplinaria que permitirá acercar los respectivos “objetos” de estudio.

Por último, disciplinas tradicionalmente poco afines a la temática de la diversidad cultural como la economía y las ciencias empresariales, así como la ciencia política descubren “lo intercultural” al internacionalizar su ámbito de estudio.

Es preciso, en primer lugar, distinguir entre un plano real, de la cotidianidad, y un plano normativo y político, dado por las “propuestas sociopolíticas, educativas y éticas”, para separar conceptualmente los discursos descriptivos o analíticos de la inter- o multiculturalidad de los discursos propositivos o ideológicos acerca del multiculturalismo o del interculturalismo. Asimismo, cabe distinguir los modelos de “gestión de la diversidad” que se basan en el reconocimiento de la diferencia y de los modelos que hacen énfasis en la interacción entre miembros de los diversos grupos que componen una determinada sociedad. El siguiente cuadro ilustra la concatenación de ambos ejes de distinciones conceptuales:

Tipos de discursos en los estudios interculturales

Plano real (sociedad) o de los hechos = lo que es	Multiculturalidad Diversidad cultural, lingüística, religiosa	Interculturalidad Relaciones inter-étnicas, inter- lingüísticas, inter-religiosas
Plano normativo (política) o de las propuestas sociopolíticas y éticas = lo que debería ser	Multiculturalismo Reconocimiento de la diferencia 1.Principio de igualdad 2.Principio de diferencia	Interculturalismo Convivencia en la diversidad 1. Principio de igualdad 2. Principio de diferencia 3. Principio de interacción positiva

Fuente: Carlos Giménez Romero (2003), *Qué es la inmigración*, Barcelona, Editorial RBA.

Ante esta creciente interrelación e hibridación de conceptos, discursos y programas, la migración discursiva transnacional se constituye en un objeto de estudio propio: ¿cómo cambian las significaciones, traducciones, adaptaciones y/o tergiversaciones de los modelos y programas cuando salen de un contexto de migraciones y entran en un marco

indigenista o post-indigenista? ¿Qué políticas de identidad subyacente responden a la adopción de un discurso multiculturalista del reconocimiento de las diferencias étnicas, y qué implicaciones identitarias tiene la incorporación de un discurso interaccionista, anti-esencialista y transversalizador de la diversidad?

Claves para una propuesta metodológica con enfoque intercultural

Ante ambos retos, la inter y la transdisciplinariedad practicada en los “estudios interculturales”, así como la hibridación transnacional de sus conceptos y enfoques, nosotros nos proponemos introducir un enfoque intercultural en las actividades de docencia, vinculación e investigación. Metodológicamente, y partiendo de las tradiciones etnográfica y dialéctica que han dado origen a los estudios interculturales, hemos ido perfilando tres dimensiones a través de las cuales se concibe la interculturalidad:

- una dimensión “inter-cultural”, centrada en la visibilización de prácticas culturales que responden a lógicas culturales diferentes;
- una dimensión “inter-actoral”, que valora y aprovecha las pautas y canales de negociación y mutua transferencia de saberes entre una gran diversidad de actores;
- y una dimensión “inter-lingüe”, que hace posible la articulación y traducción entre horizontes lingüísticos y culturales diversos.

Para abordar estas tres dimensiones de la interculturalidad desde la gran diversidad de disciplinas existentes y la transdisciplinariedad, se requiere de investigaciones de corte intercultural: ¿en qué consiste este tipo de investigación?

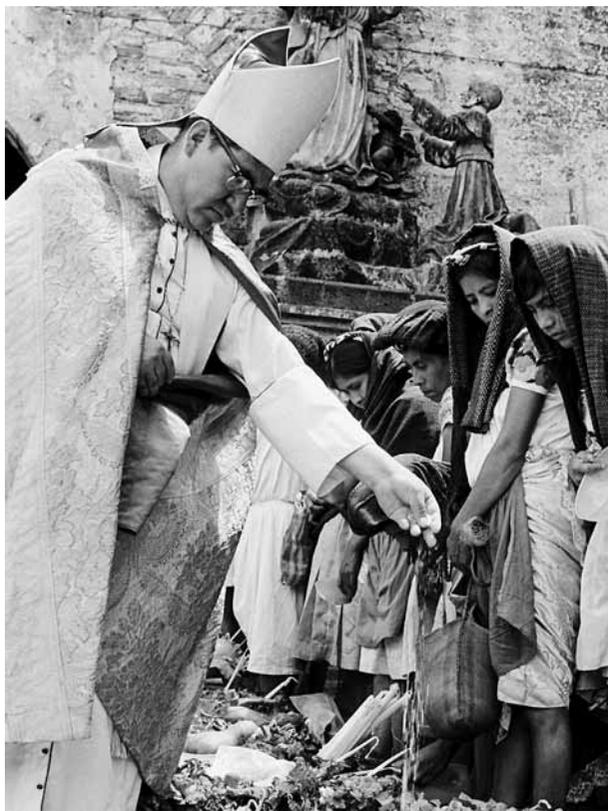
- Aspira a ser crítica, dialógica, participativa, relevante y aplicable a la diversidad de contextos geográficos.
- Reconoce la existencia de un pluralismo metodológico y la riqueza que representa recurrir a métodos etnográficos, cualitativos, cuantitativos, etc., para atender la complejidad de lo “intercultural”.
- Aborda múltiples fenómenos que se aprehenden desde lo experimentado cotidianamente, lo vivencial, para de ahí establecer vínculos con marcos teóricos y conceptuales que nos ayuden a interpretar y a generar soluciones aplicadas y



Fotografía: Carlos Blanco.

orientadas a la vivencia de la interculturalidad como una “utopía concreta”.

- La investigación *inter-cultural* aborda la realidad desde distintos posicionamientos en relación a la cultura. Investiga aportando una visión externa, que visibiliza la diversidad y valora la interacción entre posicionamientos y prácticas culturales heterogéneos.
- Una perspectiva *intra-cultural* toma en cuenta las versiones desde la propia lógica cultural para su revalorización, para el empoderamiento del grupo cultural afianzando la identidad a través del contraste con “los otros”, “los diferentes”. Además, es necesario complementarla con una perspectiva inter-cultural.
- Una perspectiva *trans-cultural* hibridiza las visiones propias y ajenas, subalternas y hegemónicas, para generar críticas y propuestas transformadoras de realidades caracterizadas por la desigualdad y las asimétricas relaciones de poder que añaden complejidad a “lo intercultural”.



Fotografía: Carlos Blanco.

Así, la investigación realizada desde un enfoque intercultural —y su consiguiente diversidad teórica y metodológica— y sobre lo intercultural —la diversidad cultural, actoral y lingüística— abre la posibilidad de pensar nuestras disciplinas, vínculos interdisciplinarios y objetos/sujetos de investigación desde una perspectiva que desestima el valor de la homogeneidad.

Desde esta propuesta de investigación se logran al mismo tiempo, formas de intervención intercultural al enfatizar el diálogo, la apertura, la transformación social y el reconocimiento activo y comprometido de la diversidad desde el ámbito global hasta el local.

Lecturas sugeridas

DIETZ, GUNTHER (2008), “La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural”, en Daniel Mato (ed.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, pp. 359-370.

DIETZ, GUNTHER, GUADALUPE MENDOZA ZUANY Y SERGIO TÉLLEZ GALVÁN (2008), “Introducción”, en G. Dietz, G. Mendoza Zuany y S. Téllez Galván (eds.), en *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*, Quito, Ediciones Abya-Yala, pp. 7-19.

GIMÉNEZ ROMERO, CARLOS (2003), *Qué es la inmigración*, Barcelona, Editorial RBA.

MATEOS CORTÉS, LAURA SELENE Y GUNTHER DIETZ (2009), “El discurso intercultural como fenómeno transnacional: migraciones discursivas y estructuraciones subyacentes de la educación intercultural”, en Patricia Medina Melgarejo (ed.), *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, México, Plaza y Valdés [en prensa].

Nota:

Artículo publicado originalmente en la revista electrónica *Sociedad y Discurso*, 2009, núm. 16, pp. 57-67. Universidad Aalborg, Dinamarca.

“Las arrugas de la piel son
ese algo indescriptible que
procede del alma”

Simone de Beauvoir, novelista e intelectual
francesa, 1908-1986.



Fotografía proporcionada por Bruno Baronnet.

De eso que los zapatistas no llaman educación intercultural

Bruno Baronnet
bruno.baronnet@gmail.com

EN LOS NUEVOS CENTROS de población ubicados en las denominadas tierras “recuperadas” a los terratenientes en la Selva Lacandona (estado de Chiapas, México) han venido surgiendo desde 1997 cientos de “escuelas autónomas zapatistas” que funcionan paralelamente o reemplazando a las escuelas de los “maestros oficiales”. Con muy pocos recursos materiales se adaptan ex casas de finqueros o se edifican modestos salones de clase con mobiliario escolar fabricado en el lugar. Al impulsar su propio sistema de educación, la primera tarea de los cuatro Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ) de la zona Selva Tseltal (“Caracol de resistencia hacia un nuevo amanecer”) consiste en despedir y reemplazar a los maestros federales y estatales por jóvenes bases de apoyo que empiezan a capacitarse.

En el discurso de inauguración de la mesa “La educación autónoma” durante el primer encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo

realizado el 30 de diciembre de 2006 en Oventik, la comandanta Concepción dijo lo siguiente: “Nos empezamos a organizar como zapatistas porque vimos que la educación que daban a los niños y las niñas no iba de acuerdo a nuestro medio indígena. Sino que en la educación del mal gobierno, ellos nos obligan a lo que les venía en sus ganas”. Por medio del “sistema zapatista de televisión intergaláctica” (noviembre de 2003), la comandanta Rosalinda reiteró que los zapatistas luchan por algo distinto a lo que pretenden los discursos interculturalistas en boga, pues abogan por una educación “concientizada, conciliadora y liberadora, es decir, una educación de acuerdo con nuestra vida, con nuestra cultura y nuestra historia”.

En las páginas que siguen se comentarán brevemente algunos datos de etnografía escolar obtenidos entre 2005 y 2007 con el permiso explícito de la Junta de Buen Gobierno “El Camino del Futuro” con sede en La Garrucha, en la Selva Lacandona.



Fotografía proporcionada por Bruno Baronnet.

Interesa mostrar que las prácticas de educación culturalmente diferenciada se inscriben en un marco de autonomía política. Sin la ruptura de las relaciones de dominación social con el poder del Gobierno federal y de los terratenientes, no hubiera sido posible el surgimiento de una política local de, por y para los pueblos indios, mismos que en esta región hablan variantes del tseltal en general, y/o del ch'ol, del tsotsil y del tojolab'al, así como del español ("la castilla") como segundo o tercer idioma. El proyecto de educación autónoma pertenece a un abanico de "trabajos" que las autoridades indígenas de las comunidades y los municipios zapatistas llevan a cabo para mejorar su cotidiano y formar nuevas generaciones de ciudadanos que ejerzan un control local y democrático sobre el quehacer político.

Autonomía política y educación indígena en rebeldía

En el sector educativo, las instancias del autogobierno indígena se encargan de coordinar y controlar la construcción cotidiana de su propia política, desde el nivel comunitario hasta el municipal (MAREZ) y el regional (Caracol). Ésta consiste en reclutar, orientar,

mantener y evaluar a los promotores y promotoras de educación de acuerdo a las normas y los valores que caracterizan al movimiento zapatista. Ahora bien, esta alternativa otorga a los pueblos la posibilidad de controlar sus propios asuntos educativos. Entonces, ¿la autonomía política no sería justamente una condición para una enseñanza adecuada, o mejor dicho, más pertinente desde el punto de vista sociocultural?

Estén o no escritos, los actuales proyectos educativos de los municipios zapatistas consideran la necesidad de situar y adaptar la enseñanza al contexto social y cultural de los niños. En las aulas de los "autónomos" se utilizan las lenguas y los conocimientos indígenas combinados con el aprendizaje del castellano y de contenidos curriculares generales. Sin embargo, la profunda interculturalización de la enseñanza escolar en los MAREZ de Las Cañadas de Ocosingo no es un contraproyecto deliberado de las mismas comunidades rebeldes, sino más bien es una consecuencia lógica del marco autonómico de gestión cotidiana de la educación formal.

En vez de recurrir a prácticas discursivas interculturalistas en boga, los pueblos zapatistas experimentan modos originales de articular conocimientos culturales que son políticamente

significativos y subjetivamente relevantes para las familias de militantes indígenas y campesinos. Así, en varios cientos de escuelas autónomas de toda la Selva Lacandona, los promotores recurren a las demandas zapatistas como ejes temáticos y generadores de conocimientos escolares. Según la Sexta Declaración de la Selva Lacandona (junio de 2005), las *demandas del pueblo mexicano* son: techo, tierra, trabajo, alimento, salud, educación, información, cultura, independencia, democracia, justicia, libertad y paz.

Por ejemplo, cuando se remiten en el aula a la demanda "techo", las niñas y los niños estudian el vocabulario ligado a los diferentes tipos de vivienda en el campo y la ciudad. Examinan y comparan cómo se construyen y se equipan las casas, sin dejar de explorar cómo lo hacían sus antepasados. Los promotores de educación inventan ejercicios de cálculo en relación con los edificios habitacionales, y discuten con sus alumnos de las comodidades modernas, sin dejar de referirse a la cuestión del derecho a la vivienda, que ellos no confunden con el "piso firme" promovido por un programa gubernamental que se impuso en ciertas comunidades oficialistas.

En los discursos de los representantes de las bases de apoyo zapatistas y de sus asesores y colaboradores en materia educativa, no se observa un énfasis particular en la introducción transversal de conocimientos culturalmente diferenciados en la escuela. Dicho de otra manera: no prevalece en los discursos zapatistas la idea de enarbolar la bandera de la educación "comunitaria" e "intercultural". No obstante, en la selección curricular, la yuxtaposición y la combinación de conocimientos propios y ajenos a la cultura indígena y zapatista, las prácticas, las relaciones y los contextos sociales, culturales y políticos impregnan el conjunto de los proyectos municipales de educación autónoma. Tal vez sorprenda que con tan pocos recursos a su alcance las soluciones autonómicas de las autoridades zapatistas contribuyan a hacer de sus escuelas espacios de encuentros interculturales, entre ideas y personas de las mismas comunidades y otras que simpatizan con la causa rebelde.

"Porque de por sí nuestra educación nace de la comunidad"

Un representante tseltal del Consejo del Municipio Autónomo Ricardo Flores Magón explica el pragmatismo del proyecto educativo regional:

Agarramos las ideas del pueblo y orientamos nuestra educación como pueblo, porque de por sí nuestra educación nace de la comunidad, y la comunidad es la escuela. Vemos que hay cosas que sí son buenas que agarrar de nuestra cultura pero hay otras que hay que cambiar. No todo no es bueno en nuestra cultura, pero vemos que hay que guardar lo mejor, y juntarlo con lo mejor de las otras culturas, y así aprendemos de todo el mundo.

Para Juan, promotor de educación de 20 años que atiende alumnos de 5 a 12 años de edad en un nuevo centro de población zapatista:

...no tiene caso que los niños aprenden acerca de las cosas que no existen en la comunidad, que los niños nunca van a ver aquí, pero no tiene caso tampoco no saber nada de lo que pasa en todo el país, las resistencias y las guerras que hay también en todo mundo.

Según la autoridad comunitaria encargada del Comité de Educación:

...los compañeros dicen que quieren que haiga de todo en la escuela, según lo estamos viendo aquí, pero primeramente quieren que la escuela sirva para mejorar el pueblo, para salir adelante, para no olvidar quiénes somos aquí los tseltales, para que los niños respeten y aprenden de los mayas, y cómo era de nuestros antepasados en la finca: quieren saber cómo hacen su lucha los compañeros que están en otros estados, en otros países.

Si bien el inicio de la enseñanza en las escuelas zapatistas se realiza casi siempre hablando en lengua indígena, pocas veces los promotores usan palabras escritas en las variantes del tseltal, ch'ol,



Fotografía proporcionada por Bruno Baronnet.

tsotsil o tojab'al. Cuando los alumnos tienen ocho y nueve años de edad más o menos, se les enseña a realizar operaciones matemáticas, a redactar frases cortas en español y a expresarse mejor oralmente. Se acercan a nociones de ciencias naturales, historia y geografía que se van profundizando posteriormente. Las temáticas abordadas consideran, ante todo, el acervo de conocimientos adquiridos de manera informal en la familia y la comunidad.

En español y en idioma indígena se recurre a nociones muchas veces ligadas al cultivo de la milpa (machete, semilla, cosecha, ejido), a la crianza de animales (vacas, cerdos, pollos, guajolotes), a la memoria colectiva del peonaje y a la lucha contemporánea por la tierra. Se elaboran mapas de los territorios selváticos y se consultan cartografías y fotos de México y del mundo cuando el material pedagógico está disponible. Con los alumnos más avanzados se abordan algunos contextos históricos y otros datos sobre los líderes independentistas y los principales revolucionarios mexicanos del siglo XX cuyos nombres, muchas veces, forman parte de la cotidianeidad de los niños (nombres de comunidades, municipios, escuelas, etc.). Cabe mencionar el interés particular de promotores y alumnos por las cuestiones que muy pocos de ellos

conocen en persona, como los mares, las ciudades, las tecnologías modernas, los países y pueblos extranjeros.

Si bien existen materiales y temarios curriculares elaborados en colaboración con las autoridades indígenas y los asesores externos a las comunidades, cada promotor los flexibiliza y finalmente elige las nociones que mejor domina. Cada educador zapatista recurre a los objetos y métodos pedagógicos que tiene a su alcance y a veces reproduce lo que ha aprendido en su niñez (copiar planas, tareas individuales, castigos, etc.), pero también experimenta con técnicas divulgadas en las sesiones de capacitación (trabajos en grupo, palabras y preguntas generadoras, juegos, imágenes, cantos, cuentos, etc.) e inventa otros métodos —no siempre lúdicos— a partir de su experiencia e imaginación pedagógica.

Además, en asamblea o de manera personal, algunos padres de familia y autoridades comunitarias dan consejos e informaciones a los promotores acerca de las medidas disciplinarias aplicables y de los temas de estudio abordables en clase. En las escuelas visitadas de los MAREZ de la zona Selva Tseltal entre 2005 y 2007, los alumnos no recibían calificaciones, lo que no quiere decir que no hubiera evaluaciones de su desempeño.

No existen planes y programas zapatistas de educación sino principios, valores, normas y prácticas pragmáticas que orientan su acción. No es tarea sencilla para los promotores, los comités de educación de cada comunidad, los coordinadores y los consejos de educación de cada municipio asumir responsabilidades siguiendo la consigna de “mandar obedeciendo” al pueblo. Ésta se encuentra en el corazón de la propuesta zapatista de democratización y “buen gobierno” y se extiende del campo político regional a la construcción de una nueva política educativa en los territorios considerados.

Educación “verdadera” en vez de “intercultural”

En el MAREZ Ricardo Flores Magón, el más grande de la Selva, no se habla de educación intercultural sino de “educación verdadera” en oposición a la desastrosa oferta educativa gubernamental que, al no tomar en cuenta la variante dialectal ni el contexto social, provoca un bajo rendimiento escolar y un alto nivel de deserción y abandono de los estudios a temprana edad. Por “verdadera”, los campesinos zapatistas entienden una pedagogía efectiva, que contempla la realidad histórica y sociológica en la cual se encuentran. Responde a las prioridades y los planes de desarrollo territorial que establecen. Se enseña a contar, leer, escribir y expresarse sobre cuestiones que conciernen a la vida cotidiana y a la actividad militante de estos pueblos organizados en un movimiento social que cuestiona el neoliberalismo, el indigenismo, las discriminaciones y la represión política.

En los territorios zapatistas donde operan hoy alrededor de 500 escuelas autónomas, no son los actores sociales externos (funcionarios, religiosos, activistas) sino los miembros de la misma comunidad y sus representantes quienes son reconocidos como más aptos y legítimos para determinar los conocimientos de orden cultural pertinentes de estudiar en la escuela. La autonomía política de la gestión educativa les permite seleccionar los tipos de conocimientos que se deben transmitir en sus escuelas.

De manera colectiva y colegial, las bases y las autoridades indígenas zapatistas designan, orientan y pueden revocar tanto al docente —campesino también— como a lo que es (o no es) pertinente enseñar en las aulas. Interculturalizar los planes y programas no es posible sin una política cultural “desde abajo”; supone transformar el poder de decidir sobre el quehacer educativo regional. Lo que las organizaciones indígenas y sus comunidades puedan seleccionar como legítimamente válido no coincide con los discursos retóricos del Estado sobre lo que es culturalmente pertinente enseñar y reprimir.

A la imagen de lo que sucede en la región de Los Altos de Chiapas la autonomía educativa en la Selva Lacandona garantiza, pero no vuelve hegemónica, la enseñanza de conocimientos culturalmente diferenciados. En vez de focalizar la enseñanza sólo en el ámbito cultural y territorial, la autonomía indígena permite la irrupción de un modo de “buen gobierno” capaz de articular, reproducir y transformar valores y conocimientos apropiados por medio de la escuela. Así, las relaciones interculturales en la educación responderían a una lógica de poder de negociación local permanente entre lo socialmente endógeno y lo exógeno, sobre todo en el proceso de selección y conformación de los contenidos curriculares. Este diálogo intercultural es desigual puesto que las relaciones entre las culturas también son relaciones de dominación social.

En un comunicado dirigido a “las sociedades civiles” (octubre de 2006), las autoridades en turno del Municipio Autónomo Ricardo Flores Magón explican que desde el año 2000 hay

...intervenciones directas de los pueblos y autoridades para las tomas de decisiones, programas, calendarios y sus formas para las capacitaciones. Para nosotros son muchos los avances que hemos realizado y de las que siguen en proceso dentro del municipio para crecer una educación autónoma y verdadera para nuestros pueblos que ayude a lograr la vida digna y fortalecer su cultura y que les abra horizontes de acuerdo a su realidad regional.



Fotografía proporcionada por Bruno Baronnet.

Como política pública rebelde, lo que es particular en el caso zapatista proviene del hecho que no es desde las esferas del poder gubernamental de las capitales, sino desde el poder comunal (asambleas comunitarias, reuniones de promotores, comités y consejos de educación) que se arbitran las discusiones sobre lo que es pertinente o no abordar y desarrollar en los salones de clase. Entonces, la cuestión capital del carácter intercultural de la educación autónoma, y del carácter monocultural de la educación federal, depende fundamentalmente de la relación social de poder que determina la legitimidad y la pertinencia de los aspectos curriculares. Ahora bien, el marco de autonomía educativa permite a las bases sociales del EZLN apropiarse de la escuela como espacio comunitario de transmisión de conocimientos que son social, política y étnicamente diferenciados, de acuerdo a la identidad tseltal, campesina y zapatista.

La autonomía política de las comunidades como condición para una educación pertinente desde el punto de vista sociocultural

Como sus familias, los jóvenes promotores de educación autónoma atribuyen un alto valor simbólico a su misión de aprender más y formarse mejor para enseñar a la niñez de su comunidad la “verdadera historia” de los luchadores sociales y héroes del país y del mundo. En clase, estos educadores comunitarios zapatistas —que no dejan de ser campesinos— hacen énfasis en temas culturales específicos a la región, gracias a una enseñanza bilingüe que busca cierto equilibrio entre “la castilla” hablada en la Selva Lacandona y la variante de la lengua indígena local. A las familias zapatistas les parece pertinente y necesario tratar en el aula las condiciones de vida en las épocas del peonaje en las haciendas, desde la colonización de la selva y las luchas por los derechos agrarios, hasta la represión actual contra el movimiento del cual forman parte.

Como consecuencia del pragmatismo de los promotores y las autoridades zapatistas, las prácticas pedagógicas observables en las modestas aulas de las comunidades rebeldes son muy eclécticas. En efecto, la autonomía política favorece la redefinición colectiva y permanente de las prioridades y las necesidades educativas, así como los criterios de evaluación de la calidad de la enseñanza bajo control local. En vez de despolitizar y descontextualizarla, el marco autónómico hace de la escuela un espacio reflexivo de contacto entre los valores vinculados por las culturas locales y las culturas globales.

De forma horizontal, cada comunidad se apropia a su manera del proyecto municipal de educación “verdadera” a partir de sus propias estrategias. Este marco democrático impide considerar a la educación autónoma zapatista como consecuencia de cierta imposición centralista y verticalista emanada de una cúpula guerrillera que manipularía a las bases sociales que justamente la sostienen y alimentan sus filas. Siendo una lección evidenciada por la acción de los campesinos indígenas zapatistas, la

intensa participación incluyente de las comunidades en el sector político-educativo se vuelve una condición necesaria para que sus proyectos en permanente construcción sean efectivamente apropiados, autoevaluados y enriquecidos en función de los objetivos legítimos y de una lucha que ellos asumen como propios en lo cotidiano.

En suma, el autogobierno comunitario y municipal de las escuelas zapatistas ha permitido generar una política autónoma de educación indígena que cuestiona el centralismo, el burocratismo y el indigenismo del siglo pasado y del actual. En un contexto de guerra integral de desgaste, los indígenas zapatistas que trabajan las tierras “recuperadas” se reúnen, debaten y organizan sus procesos educativos de acuerdo a sus prioridades sin contar siempre con los medios financieros y técnicos necesarios para adaptar la escuela a los retos de la producción agrícola que constituye la base material de la resistencia, sobre todo gracias a las parcelas cultivadas en colectivo.

La experiencia de los proyectos municipales zapatistas demuestra que, como lo sostiene Benjamín Maldonado (2000) para el caso de Oaxaca, el problema educativo es, ante todo, un problema etnopolítico que no puede resolverse sólo a nivel pedagógico. En otras palabras, la resistencia indígena no es tanto una lucha, por incorporar contenidos étnicos a la escuela, sino por democratizarla y recuperar la función educativa que había sido dejada en manos del Estado y los maestros, lo que implica la autodefinition de estrategias comunitarias de gestión administrativa y curricular en escuelas propias donde “el pueblo manda y el gobierno obedece”.

Lecturas sugeridas

BARONNET, BRUNO (2009), *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de Las Cañadas de la Selva Lacandona en Chiapas, México*, tesis de Doctorado en Sociología, Universidad de París III Sorbona Nueva y El Colegio de México, AC.

www.cedoz.org/site/pdf/cedoz_886.pdf
(consulta: noviembre de 2009).

GUTIÉRREZ NARVÁEZ, RAÚL (2006), “Impacto del zapatismo en la escuela: análisis de la dinámica educativa indígena en Chiapas (1994/2004)”, en *Liminar*, núm. 4, pp. 92-111, San Cristóbal de las Casas, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/745/74540108.pdf>
(consulta: noviembre 2009).

MALDONADO, BENJAMÍN (2000), *Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca, México*, Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH).

www.cseiio.edu.mx/biblioteca/libros/cienciassociales/los_indios_en_las_aulas.pdf (consulta: noviembre 2009).

STAHLER-SHOLK, RICHARD (2009), “Autonomía y economía política de resistencia en Las Cañadas de Ocosingo”, en Bruno Baronnet, Mariana Mora y Richard Stahler-Sholk (coords.), *Luchas muy otras: zapatismo y autonomía en las comunidades de Chiapas*, mecanoescrito [en prensa].

Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional-Zona de Los Altos de Chiapas.

www.serazln-altos.org

“**Muchos creen estar pensando cuando están meramente recordando sus prejuicios**”

David Bohm, físico y profesor inglés, 1917-1992.



Fotografía: Carlos Blanco.

La etnoeducación universitaria en Colombia

Elizabeth Castillo Guzmán

Departamento de Estudios Interculturales, Universidad del Cauca | Colombia
elcastil@unicauca.edu.co

Yo personalmente me había matriculado en varias carreras y no había terminado ninguna pero esta vez sí logré terminar, porque yo creo que apunta a lo que los pueblos indígenas quieren: que la educación siempre parta de la realidad de los pueblos. Personalmente a mí me gustó esta carrera, y lo que he aprendido y la experiencia de estos cinco años estoy tratando de ponerla en la práctica y no sólo en el salón sino en la comunidad, como lo plantean los taitas...

Samuel Almendra

En Colombia contamos actualmente con siete programas universitarios ocupados de la formación y la investigación en etnoeducación. Se trata de una población cercana a los 2500 estudiantes, localizados desde la Guajira hasta el Amazonas. Se trata de cinco universidades públicas y dos derivadas de las licenciaturas en Etnoeducación forjadas hacia 1995. Para iniciar esta reflexión es necesario dar cuenta de la génesis de la etnoeducación universitaria, pues este campo realmente proviene de las luchas étnicas y la movilización social promovida por un

movimiento pedagógico de carácter étnico, que desde el movimiento indígena colombiano lograría, en el mediano y largo plazo, su propia reforma en la política educativa nacional.

La etnoeducación como política, la política de la etnoeducación

La trayectoria de la etnoeducación como proyecto étnico-político y como política educativa está asociada a tres fenómenos que de manera alterna han definido su emergencia y su respectivo desarrollo:

- El surgimiento de un proyecto educativo étnico, propuesto y agenciado inicialmente por el movimiento indígena colombiano en el marco de su lucha política por el territorio, el reconocimiento cultural y la autonomía.
- Los procesos de movilización, presión y negociación por parte del movimiento indígena

colombiano para lograr el reconocimiento jurídico y político de su proyecto educativo por parte del Estado.

- La transformación de las lógicas de comprensión y representación de lo indígena, y posteriormente lo étnico, en el terreno de las políticas educativas.

La noción de *etnoeducación* ha sufrido cambios en su propia delimitación, producto del desplazamiento y apropiación al terreno educativo del concepto de etnodesarrollo (Bonfil Batalla, 1982); “desde este enfoque la etnoeducación en tanto política, proyecto étnico y modelo pedagógico, se vincula al concepto de autonomía, entendida como la capacidad de decisión que tienen los grupos étnicos respecto a sus recursos culturales” (Castillo y Rojas, 2004:76).

Las políticas educativas han tendido a *indigenizar* la noción de etnoeducación, reduciendo en cierta manera el concepto y generando con ello tensiones en relación con el reconocimiento del conjunto de grupos étnicos en Colombia. Cabe anotar que la dinámica organizativa de las poblaciones afrocolombianas, visibilizada a finales de los años ochenta, contribuyó a la ampliación del concepto: el reconocimiento étnico de las comunidades afrocolombianas y sus derechos educativos.

El surgimiento y puesta en marcha de las licenciaturas en Etnoeducación estuvo marcado por dos tipos de procesos: uno que llamaremos político, proveniente de las propias dinámicas en la lucha por otras educaciones emprendida desde los movimientos indígenas; el segundo, que denominaremos institucional, resultante de los cambios suscitados en la política educativa colombiana, a través del enfoque de calidad y pertinencia académica, y de los lineamientos de la acreditación previa. Estos últimos marcan un hito en la redefinición académica, pedagógica e institucional en la formación de los docentes como profesionales de la educación y, además, se encuentran fuertemente asociados a la experiencia previa en materia de profesionalización de los maestros/as indígenas durante la década de los ochenta.

La profesionalización resulta de una demanda del movimiento indígena en el sentido de cualificar a

quienes por cuenta del propio proceso organizativo y comunitario habían asumido la formación de los niños y niñas de sus comunidades, en la búsqueda de una escuela distinta a la oficial, y con la finalidad de fortalecer, a través de la educación escolarizada, la identidad y la cultura indígenas. De esta manera, en 1986 el Ministerio de Educación Nacional expide la Resolución 9549 con la cual se crea un sistema especial de profesionalización para docentes que laboran en comunidades indígenas, dirigido por los Centros Experimentales Piloto.

El “hito de la profesionalización” representa, en buena medida, la legitimación de la experiencia del movimiento indígena y de su proyecto educativo, que para entonces ya contaba con escuelas propias, promovidas y administradas por las propias comunidades. En 1996, como resultado de las propuestas y exigencias de las organizaciones indígenas, ya se habían promovido 50 experiencias de profesionalización de maestros indígenas en 18 departamentos, con aproximadamente 40 etnias.

En el departamento del Cauca, entre otros, estos procesos de profesionalización asociaron a las universidades con las escuelas normales de manera que surgió una especie de “etnización” al interior de las universidades participantes. En este sentido, la sensibilización-politización al interior de las universidades se constituiría en una condición esencial para los procesos que se promoverían hacia mediados de la década de los noventa, en el sentido de flexibilizar sus esquemas administrativos y de formación académica.

De esta manera, los procesos de profesionalización abrieron un espacio importante para replantear la formación de docentes en ejercicio, provenientes de contextos indígenas, y con unas necesidades de formación muy particulares en términos de modalidad, orientación curricular y enfoques metodológicos.

A la par se suscitaron nuevas formas de relacionamiento entre los maestros indígenas y los maestros universitarios que darían paso a investigaciones y trabajos de acompañamiento a procesos escolares. Desde esta perspectiva, la profesionalización

representa un proceso altamente significativo en la historia de la formación de maestros en un país en el cual estos últimos han tenido menos participación que nadie en su definición.

Un segundo proceso que influyó en la emergencia de las licenciaturas, como ya lo mencionamos, es el de las reformas de orden institucional de la educación colombiana, en donde la etnoeducación se define como un campo específico del servicio cuya finalidad es “afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización protección y uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura” (Decreto 804, 1995 y la ley 115, 1994).

De esta manera, se determina que la etnoeducación “hace parte del servicio educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos” (decreto 804). A partir de ahí se establecen tres dimensiones en relación con la aplicación de sus postulados:

- El derecho de los grupos étnicos en el direccionamiento y orientación de sus procesos educativos en el contexto de sus entidades territoriales, y en concertación con sus formas de organización y gobierno reconocidas por el Estado.
- El deber de las entidades territoriales con presencia de población étnica de asumir en sus planes de desarrollo educativo la puesta en marcha de programas etnoeducativos.
- La posibilidad de que la formación y acreditación de los etnoeducadores sea asumida por las instituciones de educación superior (para la acreditación de programas de licenciatura en Etnoeducación o de normalista superior en Etnoeducación).

Con este marco normativo como fondo, se inicia entonces, a partir de 1995, el surgimiento de las licenciaturas en Etnoeducación, con un

enfoque indígena inicialmente, que se mantiene de manera más o menos general en casi todos los programas vigentes. Entre 1995 y 2004 este campo de formación se amplía, y en la actualidad el país cuenta con siete programas de licenciatura en Etnoeducación.

La apuesta de los etnoeducadores universitarios

La emergencia de las licenciaturas en Etnoeducación representa en nuestro país una experiencia *sui generis* en tres sentidos:

- Constituye un *replanteamiento del currículo* y de su enfoque, una nueva concepción curricular que propone un nuevo conocimiento al hacer visible y accesible la comprensión de la historia, la cultura y las trayectorias de los grupos étnicos.
- Las propuestas pedagógicas de los programas universitarios en etnoeducación replantean la noción del educador y amplían la perspectiva de su identidad cultural y étnica; en esa medida dan lugar a la emergencia de un nuevo profesional: el etnoeducador.
- La producción de saber que impulsan los programas universitarios de etnoeducación a través de los procesos de investigación formativa han permitido visibilizar y socializar, en el mundo universitario, conocimientos que históricamente han estado por fuera del conocimiento oficial, y que provienen de poblaciones culturalmente diferenciadas, o revelan las formas de colonialidad que han sido impuestas para su comprensión.

Uno de los elementos más destacados en la formulación conceptual de los programas es la aparición de nuevas categorías curriculares que se expresa en los campos: cultura, lengua, tradiciones culturales y formas organizativas propias y autónomas; que constituyen los principales ejes articuladores de los planes de estudio. Este rasgo pareciera reflejar la plataforma que la propia educación indígena reclamaba desde 1978 al país. En esa medida, las



Fotografías: Carlos Blanco.



estructuras curriculares suponen la incorporación de saberes provenientes de la diversidad étnica y cultural, y en particular de las propias propuestas agenciadas por el movimiento indígena en sus proyectos formativos. Lo importante aquí es señalar que es en su paso a la red curricular de un programa de pregrado donde estos conceptos adquieren un estatus y una centralidad que antes no habrían logrado en el mundo académico.

Aunque el eje referido a las *lenguas indígenas* tiende a ser preponderante, igualmente la perspectiva antropológica, etnográfica y/o cultural se destacan a lo largo de los ciclos previstos en los currículos. Podemos afirmar que los planes de estudio tienen como enfoque fundamental el de la educación indígena, centrado en el aspecto lingüístico, pedagógico y cultural.

Otro elemento muy importante es que los supuestos pedagógicos, metodológicos e investigativos planteados en los currículos de etnoeducación y educación indígena, además de estar relacionados con los saberes previos de los estudiantes favorecen la producción de conocimiento intercultural, privilegian la investigación-acción participativa, establecen una relación entre teoría y práctica y toman en cuenta el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes. También se plantea la importancia

de ligar lo aprendido con la vida cotidiana, y hacer de la investigación una estrategia de formación permanente.

Todos los programas se desarrollan en la modalidad de educación a distancia (semi-presencial o presencialidad concentrada), para favorecer el acceso de los maestros en ejercicio a una formación vinculada a su proceso comunitario. En varios programas se ha establecido un proceso de descentralización por medio del cual la universidad y sus profesores adelantaron la formación en los sitios en los cuales viven los estudiantes. Así, la autoformación se constituye en una finalidad central en los programas, y en una estrategia para el trabajo autónomo del estudiante.

Como perfil del egresado de estos programas se destaca la capacidad para investigar su cultura, recuperar identidad y prácticas culturales, liderar procesos comunitarios y escolares, fortalecer los proyectos y planes de vida de sus comunidades, y promover la participación y organización de su comunidad, así como una *educación alternativa*.

En relación con el tipo de práctica que se espera de los etnoeducadores sobresale la de consultar y concertar con la comunidad el problema y el propósito de sus proyectos de grado, propiciar diagnósticos participativos sobre la situación de la comunidad y sus problemas, vincularse activamente en



Fotografía proporcionada por Elizabeth Castillo.

los procesos organizativos y comunitarios. El desarrollo de las experiencias de formación de etnoeducadores/as ha estado fundamentado en una serie de aspectos que constituyen en su conjunto lo que denominaremos la *misión asignada* a estos nuevos profesionales, y que de manera importante incide en la identidad profesional que desde el campo académico de la Etnoeducación se está promoviendo.

De esta forma encontramos una misión localizada en cuatro grandes esferas: la comunitaria, la pedagógica, la política y la étnica-cultural. La primera está referida a las funciones que se aspira desempeñe el etnoeducador en tanto agente de procesos comunitarios en su contexto; este rasgo es central en el conjunto de los programas de licenciatura que se desarrollan en el país, y retoma parte del ideal comunitario desde el cual ha sido representada e imaginada la población indígena. En segundo término, el rol pedagógico se refiere a las prácticas promovidas por el etnoeducador en el ámbito escolar fundamentalmente. En tercer lugar se encuentra el rol político del etnoeducador, ligado a la consideración de su compromiso con un proyecto emancipatorio en el nivel local y global. En último lugar encontramos el rol étnico-cultural, que se localiza fundamentalmente en el carácter intercultural del etnoeducador en tanto sujeto capaz de interactuar e interpretar las lógicas

culturales locales y globales, presentes en la vida de las comunidades. Podemos afirmar que el conjunto de programas perfila un “nuevo tipo de educador”.

Consideraciones finales

Es importante señalar que la política pública y su formulación normativa abrieron las posibilidades de creación y surgimiento a las licenciaturas en este campo; sin embargo, no es exclusiva de las universidades la responsabilidad de atender las necesidades concretas que tiene el país en materia de formación de educadores y educadoras para desempeñarse en contextos de diversidad cultural y en la perspectiva del respeto, la promoción y el reconocimiento de la misma. En ese sentido, vemos que la política pública en etnoeducación ha favorecido la flexibilización y la ampliación de la oferta de educación superior en el campo de la formación de educadores; pero por otra parte los lineamientos de la actual política de educación superior ponen en desventaja real este tipo de programas al condicionar el financiamiento mediante criterios de eficiencia, cobertura y calidad.

El futuro de los etnoeducadores y de la propia etnoeducación enfrenta una política educativa en la cual el tema de la evaluación se ha constituido en un eje articulador del concepto de calidad; ante ello las organizaciones indígenas del país exigen un tratamiento diferenciado para el caso de los maestros. En el caso de los grupos afrocolombianos, el planteamiento en torno a la evaluación de los etnoeducadores no ha establecido tratamientos particulares hasta la fecha, y faltaría ver si por cuenta de las presiones de las propias organizaciones, el Ministerio establece algún tipo de parámetro a este respecto.

En un esquema de educación comunitaria, donde el control y la administración de la educación escolarizada se encuentran en manos de los actores comunitarios (autoridades, organizaciones, comuneros, familias) los etnoeducadores encuentran un escenario que favorece la etnoeducación. Por el contrario, en escenarios de mayor heteronomía, en los cuales son agentes externos (supervisores, jefes de

núcleo, secretarios de educación) quienes regulan las decisiones en relación con los procesos educativos escolarizados, sin mayor atención a lo previsto en el Decreto 804, la etnoeducación se enfrenta a una tensión compleja entre política educativa nacional y política etnoeducativa. Seguramente son factores no educativos, como las redes de poder local, los que determinen el desenvolvimiento de dicha tensión. En este caso es previsible que, aún con el compromiso y esfuerzo de los etnoeducadores, la etnoeducación deba reducirse a una estrategia localizada en el aula, sin trascender al campo del plan de estudios, la organización escolar y el direccionamiento institucional.

Es necesario evaluar el impacto que han tenido estos programas de licenciatura para conocer el desempeño y el lugar que hoy juegan los egresados de estos programas en las dinámicas locales y municipales, así como en el trámite de las demandas comunitarias que en esta materia se plantean.

En un país multicultural como el nuestro requerimos de una política curricular intercultural, que asuma los conocimientos que la diferencia cultural ofrece para trabajar las diferentes áreas y contenidos del currículo, con capacidad para dar respuesta pedagógica a una propuesta política en clave de los derechos culturales, mucho más si reconocemos que en buena medida los fenómenos de racismo y discriminación cultural que vivimos en Colombia, demandan una profunda revisión de las prácticas formativas y pedagógicas que se vienen agenciando en las universidades y escuelas. Éste es otro argumento para afirmar la necesidad de transformación del currículo, y no sólo la inclusión de algunos temas o aspectos referidos a las poblaciones afrocolombianas, indígenas o raizales.

Finalmente es necesario anotar que la reflexión en torno a la etnoeducación y las otras educaciones ocupa un lugar importante en la pregunta por las pedagogías en Colombia. En ese sentido, este ámbito de investigación y formación en el que nos movemos pretende abrir un debate en torno a la génesis de saberes y prácticas pedagógicas, emergente en los márgenes de la escuela oficial.

Asumir la perspectiva de las Otras educaciones nos desplaza del centro de la reflexión en que históricamente se ha situado la pregunta por la pedagogía y el maestro, y nos lleva a reconocer nuevas formas de ser escuela y ser maestro, incluso en su propio modo de constitución en la historia cultural de la nación. Nos implica pensar las pedagogías, en tanto y cuanto acontecimiento epistémico y político por la colonialidad del saber que caracteriza a la escuela desde sus orígenes en América. Se trata, entonces, de abrir la historia de la educación y la pedagogía a estos fenómenos resultantes de la tensión histórica entre diferencia y hegemonía cultural. Por todo lo anterior, vemos en este tipo de encuentros una oportunidad excepcional para mostrar, desde las experiencias y las voces de las maestras y los maestros, nuevas maneras de enunciación del saber pedagógico desde la interculturalidad.

Lecturas sugeridas

CASTILLO ELIZABETH Y AXEL ROJAS (2005), *Educación a los otros: Estado, políticas educativas y diversidad cultural en Colombia*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca.

www.scribd.com/doc/4061208/Educacion-a-los-Otros-Educacion-y-diversidad-cultural

CASTILLO, ELIZABETH Y LILIA TRIVIÑO (2006), "Participación comunitaria, prácticas y saberes pedagógicos en maestros indígenas", *Revista de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca*, núm. 13-14.

CERÓN PATRICIA, AXEL ROJAS Y LILIA TRIVIÑO (2002), *Fundamentos de la etnoeducación*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca.

<http://biblioteca.unicauca.edu.co/uhtbin/cgiirsi/Thu+Feb+18+09:08:44+COT+2010/SIRSI/0/49>

TRILLOS, MARÍA (comp.) (1998), *Lenguas aborígenes de Colombia: educación endógena frente a educación formal*, Bogotá, Universidad de los Andes.

CE: programa@proeibandes.org



Fotografía: Carlos Blanco.

En pos de una educación intercultural en México

Aspiraciones, retos y vacíos

Elizabeth Martínez Buenabad

Universidad Autónoma de Puebla, Puebla | México
buenabad27@hotmail.com

EN EL PRESENTE ARTÍCULO se muestran algunos de los vacíos y retos en la formación de los docentes designados para trabajar en el sistema de Educación Indígena en México y cómo éstos inciden y determinan su práctica laboral desde una visión ciudadina. Para ello, expondré los resultados de una investigación longitudinal que se llevó a cabo por cerca de seis años (2002-2007) en una escuela primaria asentada en la periferia de la ciudad de Puebla, dependiente de la Dirección General de Educación Indígena.

Algunos antecedentes de la propuesta intercultural en México y sus limitantes

En el territorio mexicano, desde los años cuarenta, las migraciones masivas del campo a las ciudades

se intensificaron. Lourdes Arizpe (1978) ubica sus orígenes en dos planos, por un lado, la notable disminución del rendimiento del maíz debido al agotamiento de los suelos y, por otra parte, el incremento de la instalación de empresas urbanas y el acelerado desarrollo de la industria. En la actualidad es innegable que los movimientos migratorios del campo a las urbes continúan incrementándose; no podemos ignorar que vamos a vivir un siglo XXI de una intensa movilización, lo que nos exige repensar el modo en que la política educativa procurará atender la diversidad lingüística, étnica y cultural en estos contextos.

Si bien es cierto que en México, como lo estipula el artículo tercero constitucional, todos los niños tienen derecho de recibir educación, el derecho no debe reducirse a una oportunidad de acceso a la escuela pública, también se debe analizar la calidad



Fotografía: Carlos Blanco.

de la educación que se oferta y considerar los perfiles de a quiénes va dirigida. El principio de pertinencia indica que no es lo mismo atender a niños ciudadanos que rurales, y mucho menos a niños con antecedentes lingüísticos y culturales diversos que confluyen en un mismo espacio. Sin embargo, la política educativa en México ha estado íntimamente ligada con la política nacional de desarrollo, de manera que los diferentes modelos educativos para atender a la población indígena han partido de una concepción totalizadora en donde se borran las diferencias regionales y étnicas en pos de una construcción de nación unificada.

María Bertely considera que esta tesis de incorporación ha influido de manera permanente en la historia de la educación indígena y en el estudio de las relaciones interculturales en México. El modelo de escolarización, de modo similar a la tesis *incorporativa*, opera como institución de “tránsito” al

progreso y a la modernidad, como aparato ideológico de Estado cuyo poder e imposición provocan la inminente asimilación cultural de los indígenas.

Por consiguiente, la realidad sociocultural vivida hoy en nuestro país implica todo un reto: ¿cómo revertir cinco siglos de conquista y políticas de unificación nacional en donde sólo ha habido reconocimiento a una sola lengua, el español, y a una sola cultura, la occidental?

La propuesta de una educación intercultural se oficializó en un principio en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, quedando plasmada en la *Política de Educación Intercultural para Todos*. Esta política contempló la incorporación del enfoque intercultural en todo el currículo de la educación básica obligatoria.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 se reconocieron tres cambios principales en la concepción de la sociedad mexicana respecto de la cuestión étnica:

- En primer lugar, hoy se reconoce que la relación entre la cultura y la identidad indígena no ocurre de manera mecánica y que, por tanto, los cambios culturales en una colectividad no necesariamente implican cambios de identidad.
- En segundo lugar, hemos dejado de pensar en la nación mexicana como algo culturalmente homogéneo y, de hecho, la heterogeneidad se manifiesta con mayor rigor.
- En tercer lugar, se reconoce que los indígenas existen como sujetos políticos que representan sus intereses en tanto miembros de etnias, y que hoy existen organizaciones indígenas que influyen poderosamente en el ámbito público. Como se afirma en el citado Plan, “Es cada vez más obvio que la cultura nacional sólo puede entenderse como una realidad múltiple. No existe una realidad mexicana, sino muchas, tantas como identidades étnicas existen en nuestro país”. Y, aunque sabemos que existe una brecha entre el discurso y la práctica cotidiana educativa no hay que dejar de reconocer que es donde por primera vez se expresa oficialmente la necesidad de implementar una educación intercultural para todos.

Hoy, en 2009, enfrentamos el reto de responder con propuestas educativas pertinentes dado que la educación puede y debe jugar un rol relevante en el respeto a la diversidad lingüístico-cultural de la que somos parte, como sostiene el Programa Sectorial de Educación 2007-2012: “el México del nuevo milenio demanda que el sistema educativo nacional forme a sus futuros ciudadanos como personas, como seres humanos conscientes, libres, irremplazables, con identidad, razón y dignidad, con derechos y deberes, creadores de valores y de ideales”.

Sin embargo, como bien apunta Jorge Gasché (2008), no podemos pensar en un modelo de educación equitativo, igualitario, si se parte de una relación dominación/sumisión. Para este autor, hablar de interculturalidad como si se tratara de una relación horizontal no es más que un eufemismo para disfrazar relaciones verticales. Tajantemente señala: “la interculturalidad existe ahora y ha existido desde la conquista”.

La relación dominación/sumisión imprime a la relación intercultural condiciones económicas, sociales, políticas y legales y, por otro lado, disposiciones, actitudes y valores asimétricos, desiguales. Este planteamiento es importante de considerar en nuestras discusiones y propuestas educativas, porque nosotros como occidentales hemos adquirido un sistema de valores y conductas que nos hacen reproducir nuestra supuesta superioridad frente al *Otro*, frente al indígena. Este mecanismo se transfiere y manifiesta en las relaciones pedagógicas interculturales en cualquier programa educativo con indígenas, en donde se nos olvida que nuestro interlocutor indígena tiene una visión más realista de nuestra persona porque advierte que durante las clases pretendemos relaciones horizontales pero que fuera del aula, o de la comunidad, asumimos un papel muy distinto al estar condicionados por la sociedad dominante.

En esta dirección, Gasché se plantea un cuestionamiento central: “¿No sería más idóneo, para la vida caracterizada por la desigualdad, la falta de respeto hacia la alteridad y el desprecio hacia el hombre de color, formar a los niños para que sean capaces de

afirmarse a sí mismos *contra* el conjunto de las fuerzas de dominación?”.

Asimismo, Gasché difiere de la hipótesis utópica que sostiene la mayoría de los expertos en educación intercultural según la cual si formamos hoy a los niños indígenas —pero también a los niños de la ciudad— en el respeto mutuo de las diferencias, en la tolerancia de la alteridad y en la capacidad de dialogar entre culturas distintas, entonces mañana tendremos una sociedad global en la cual cada pueblo será respetado, y cada uno tolerará las particularidades del otro y todos dialogarán en un universo de armonía e igualdad respetuoso de los derechos humanos, pues todos reconocerán y aceptarán sin distingo discriminatorio a todos los otros en toda su diversidad. A esta postura el autor la denomina utopía “angelical”, para él completamente irreal, pues cabe preguntarse, ¿cuál es el futuro previsible de las relaciones interculturales asimétricas en las circunstancias y tendencias económicas y políticas actuales?

En las líneas que siguen se exponen algunos ejemplos de lo que sucede en la escuela de una comunidad de la periferia de la ciudad de Puebla.

Escuela primaria “Emiliano Zapata”

Esta escuela fue fundada en el año de 1987. Desde sus inicios ha sido dependiente de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y pertenece a la zona 107. Se ubica a 400 metros de la Central de Abasto y a menos de 10 kilómetros del centro de la ciudad de Puebla.

Esta institución cuenta con una población escolar diversa, por lo que resulta muy complejo imaginar el mosaico lingüístico, étnico y cultural al que se enfrenta un maestro en un mismo salón de clases. La población escolar la podemos identificar, por el lugar de origen y de residencia, en tres grandes grupos: 1) niños nacidos en la ciudad con padres mestizos; 2) niños indígenas nacidos en sus pueblos de origen (comunidades de Puebla, Tlaxcala, Veracruz y Oaxaca); y 3) niños de padres migrantes indígenas, nacidos en la ciudad de Puebla.

Es decir, en un aula podemos encontrar niños ciudadanos-mestizos (pocos); niños nahuas y mazatecos (la mayoría), totonacos (muy pocos), ya sea por el lugar de nacimiento o bien por herencia, pues en muchos casos el padre o la madre nació en un pueblo indígena y conserva nexos con él.

¿Cómo enfrentan esta diversidad étnica y lingüística los profesores adscritos al sistema indígena?

Esta diversidad antepone otra dificultad para el propio docente en tanto que no cuenta con suficientes elementos lingüísticos para distinguir lenguas de dialectos, ni antropológicos para investigar a qué etnia pertenecen sus alumnos. Por ejemplo, en la entrega de boletas de calificaciones del ciclo 2002-2003 revisé las de cinco alumnos, todos ellos hermanos, inscritos en distintos grados; en el apartado destinado a la lengua indígena tres profesores los encasillaron como hablantes de náhuatl y dos como de mazateco, siendo que lo correcto era mazateco por tratarse de una familia proveniente de una comunidad indígena de Huautla de Jiménez, Oaxaca.

Señalemos también que de quince maestros sólo cuatro hablan lengua indígena, el náhuatl, y no están formados, en su mayoría, para enseñar en el medio indígena; dos profesores ni siquiera han tenido formación como docentes, pues han ingresado al servicio por acomodo laboral, ya sea por parentesco o relaciones sindicales.

Durante mis visitas a la escuela me encontré con niños que cursaban el tercer grado de primaria que ni siquiera conocían las vocales. Tomé la responsabilidad de trabajar directamente con un grupo de cinco niñas sus procesos de alfabetización. Al construir sus historias de vida resultaron ser muy similares: las cinco son indígenas, tres provienen de localidades de Oaxaca y su lengua materna es el mazateco; las otras dos son de la parte norte del estado de Puebla, no hablan lengua indígena pero los abuelos y padres sí. Los padres y madres de estas cinco niñas, excepto dos de ellos, no saben leer ni escribir, por lo que esas habilidades no se ven reforzadas en casa.

Algo importante de resaltar también es que al preguntar a los niños de tercer grado, de manera oral, si hablaban alguna lengua indígena, ellos negaron su uso. Pero más adelante, ya entrados en confianza, estos mismos alumnos pudieron graficar algunas palabras en mazateco, habilidad que la escuela nunca les fomentó. Los escolares declararon que ya no les gusta hacerlo porque “se burlan de nosotros”, nos dicen “oaxaquitos”, “burros”, “indios”. De allí la urgencia por “olvidar” la lengua indígena y la razón de que muchos de los padres de familia exigen a los profesores, en sus lugares de origen, que la instrucción se dé a sus hijos sólo en español.

Estas son tan solo algunas de las realidades que las instituciones de educación no contemplan y que al obviarlas se traducen en dificultades para poner en práctica un sistema educativo que garantice y respete la enseñanza de segundas lenguas y culturas.

Verdaderos alcances de la educación intercultural bilingüe

Por ello, un programa de educación intercultural deberá esforzarse en invertir la tendencia predominante en la cual el juicio negativo frente a la sociedad y la cultura propias, adquirido en la educación escolar y arraigado en la mente de las generaciones actuales, se combina con el desprecio racista desde la sociedad dominante.

Gasché afirma que la educación en los pueblos indígenas de América Latina, vista desde una perspectiva más general de una educación intercultural, debe interesar a todos los países que cuentan con poblaciones minoritarias ya que no se puede hablar de perspectiva intercultural en la educación sin hacer referencia a las dimensiones políticas que sustentan la base de los programas educativos oficiales, impuestos por los Estados-nación.

De esta manera la educación intercultural consistirá en articular dos (o más) universos socioculturales sin asimilar uno de ellos al otro, sino “reconociendo a cada uno su razón de ser y su lógica y valores internos”. La interculturalidad para Gashé se construye a partir de lo políticamente significativo

para los actores, dejando atrás las preocupaciones centradas en expresiones propiamente “culturales”. De esta manera la interculturalidad es una práctica de mediación entre culturas distintas (nacional/indígenas-indígenas/indígenas).

Algunas sugerencias rumbo a la educación intercultural

La práctica escolar revela cómo los docentes y los alumnos, en México, están situados en horizontes distintos, de allí la urgencia de pensar en un nuevo modelo educativo así como en nuevos currículos dirigidos a los formadores de formadores. Pero también es necesario, antes de implementar nuevas acciones, investigar, estudiar los perfiles de a quiénes vamos a ofrecer la escolarización, así como explorar los contextos geográficos y socioculturales y pilotear estrategias de aprendizaje que permitan incorporar de manera óptima nuevos conocimientos sin menospreciar los saberes propios de los niños; una escuela en donde todos se sientan respetados; en donde la diferencia no signifique una amenaza sino una riqueza para la nación.

En este sentido hacemos un llamado urgente para que los programas de educación superior, no únicamente de carreras magisteriales, sino de universidades que ofertan disciplinas como sociología, antropología y lingüística, entre otras, incorporen en sus currículos contenidos para formar gente especializada en campos como la sociolingüística y la antropología educativas.

Asimismo, es apremiante reparar en la aplicabilidad de políticas educativas dirigidas a migrantes indígenas, las cuales deben tener en cuenta la diversidad de grupos que están presentes en ella y la especificidad de la problemática indígena en el contexto urbano, además de considerar los impactos de anteriores políticas sobre esa población.

Lecturas sugeridas

ARIZPE, LOURDES (1978), *Migración, etnicismo y cambio económico (un estudio sobre migrantes campesinos a la ciudad de México)*, México, El Colegio de México.

BERTELY, MARÍA (1997) (coord.), “Escolarización y etnicidad entre indígenas yaltecos migrantes”, en M. Bertely y A. Robles (coords.), *Indígenas en la escuela*, México, COMIE, pp.192-203.

BERTELY, MARÍA (1998), “Pluralidad cultural y política educativa en la zona metropolitana de la ciudad de México”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, núm. 5 (enero-junio), pp. 39-51.
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14000503.pdf>

GASCHÉ, JORGE (2008), “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?”, en María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Ecuador, Abya-Yala, pp. 367-397.

SEP-PODER EJECUTIVO FEDERAL (1996), *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, México.
<http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/nrm/1/331/2.htm?s=iste>

SEP-PODER EJECUTIVO FEDERAL (2000), *Plan Nacional de Desarrollo (2001-2006)*, México.
www.economia.gob.mx/pics/p/p1376/PLAN1.pdf

SEP-PODER EJECUTIVO FEDERAL (2007-2012), *Programa Sectorial de Educación (2007-2012)*, México.
http://upepe.sep.gob.mx/prog_sec.pdf



Fotografía: Marianela Núñez.

Interculturalidad tutelada

Experiencias indigenistas con la educación indígena en Brasil

Cristhian Teófilo da Silva

Universidad de Brasilia | Brasilia, Brasil
silvact@unb.br

Indigenismo secular, multiculturalismos recientes y educación intercultural

Desde la Constitución Federal de 1988, en particular en el artículo 231, Brasil dispone de un conjunto de leyes y normas infra-constitucionales que aseguran a los pueblos indígenas derechos colectivos diferenciados a la tierra, la salud, la educación, la justicia, el desarrollo, etc. El reconocimiento, en las últimas décadas, de los derechos colectivos de los pueblos indígenas en los textos constitucionales latinoamericanos es una conquista de los movimientos sociales e indígenas que tienden a la consolidación de sociedades democráticas plurales, en donde sus formas de vida no sean vistas como amenazas a la integridad nacional. En Brasil, el derecho de los pueblos indígenas a las tierras de ocupación tradicional se convirtió

en una condición previa para el ejercicio de su ciudadanía multicultural, y posteriormente la garantía del usufructo exclusivo de los indios a sus tierras demostró ser el medio principal de la protección de su supervivencia física, de sus formas de organización social y de sus prácticas culturales.

En lo que respecta a la educación escolar indígena, un conjunto de autores y sectores de la sociedad civil y del Estado, incluyendo empresas y organismos internacionales, se han estado articulando para promover acciones educativas interculturales y bilingües entre los pueblos indígenas, que se concretan en procesos permanentes e irreversibles de formación de los niños, jóvenes y adultos comprometidos con valores democráticos y con el desarrollo de sus comunidades. Por todo ello se puede afirmar que Brasil presencia un nuevo momento de las relaciones

entre pueblos indígenas, Estado y sociedad civil nacional. Sin embargo, persiste la duda de hasta qué punto ese nuevo horizonte multicultural ha sido capaz de transformar discursos y prácticas arraigadas del indigenismo integracionista, o si está siendo sometido por éste en su lógica de dominación.

Por lo tanto, es necesario saber cuál es la pregunta que se debe plantear para interpretar el sentido de las experiencias interculturales con la educación indígena en Brasil. ¿El indigenismo de Estado, principalmente, se estará adecuando a ese nuevo horizonte multicultural, instaurado por el régimen de derechos colectivos de los últimos textos constitucionales y convenciones internacionales (fundamentalmente la Convención 169 de la OIT y la reciente Declaración de los Pueblos Indígenas de la ONU); o bien, considerando la hegemonía secular del indigenismo integracionista, las iniciativas multiculturales recientes están siendo sometidas por el indigenismo en su lógica de dominación de los pueblos indígenas con miras a su integración?

Contextualización de la interculturalidad en la legislación indigenista brasileña a partir de dos casos emblemáticos

Para aclarar si la dinámica social que estructura las experiencias interculturales con la educación indígena en Brasil es la superación del indigenismo integracionista, partiré de dos casos representativos de las situaciones coloniales enfrentadas por los pueblos indígenas en Brasil. Mi conocimiento de estos dos casos se dio a partir de investigaciones etnográficas realizadas entre los indios tapuios y avá-canoeiros en el estado de Goiás en 1997 y 2003, respectivamente. Las características actuales de esas dos situaciones no serán objeto de análisis en este momento, pero sí los contornos generales de los sistemas interétnicos constituidos en torno de cada caso, a modo de separar la función indigenista que la educación intercultural está desempeñando ante el multiculturalismo reciente y del indigenismo secular.

Lo que hace que los casos tapuio y avá-canoeiro sean representativos es el hecho de que los tapuios

son reconocidos oficialmente, es decir, por indigenistas del órgano oficial (FUNAI), como “indios integrados”, en tanto que los avá-canoeiros son considerados “indios aislados”. Estas categorías tipológicas (tres en total: “integrados”, “aislados” y “en vías de integración”) expresan una cierta transitoriedad de la indianidad, y están presentes en el Estatuto del Indio (Ley 6003 de 1973), aún vigente, el cual define en su primer párrafo la “integración armoniosa” de los pueblos indígenas a la “comunidad nacional” como objetivo del Estado brasileño. Esta ley choca frontalmente con los términos del artículo 231 de la Constitución Federal, pero sigue orientando diversas acciones indigenistas y decisiones judiciales referentes a derechos indígenas. Los proyectos educativos, en cambio, se basan en otras directrices, como las estipuladas por el Ministerio de Educación que sitúa al bilingüismo como regla superior del proceso de escolarización indígena, y que además establece que será responsabilidad de los estados y municipios la implementación de la educación escolar indígena.

En ese contexto de leyes y directrices contradictorias sobresale el hecho de que los “indios” son definidos jurídicamente no por su diversidad cultural, sino por su estado de transitoriedad con relación a su integración a la nación brasileña. Se trata de una situación legal esquizofrénica, en la que las sociedades indígenas reales están representadas jurídicamente como entidades paralegales, situadas fuera de la nación, y la educación, como el trabajo en tiempos del Servicio de Protección a los Indios (SPI), cumpliría la función de integrar productivamente a los indios a los procesos de construcción nacional. Ese ambiente legal más amplio y estructurante de los sistemas interétnicos existentes en el país es, guardadas las particularidades de esos sistemas, responsable de la conservación del estatus de los pueblos indígenas del país como minorías étnicas. La forma de promover una educación intercultural bajo una legislación contradictoria que o bien subordina a las culturas de determinados pueblos a la cultura nacional, o bien reserva un lugar simétrico de esas mismas culturas con relación a la cultura nacional



Fotografía: Carlos Blanco.

constituye el mayor desafío de la educación escolar indígena en el Brasil contemporáneo.

Las experiencias indigenistas con la educación indígena de tapuios y avá-canoeiros expresan directamente esas ambigüedades jurídico-políticas del Estado-nación. Presentaré los casos para, enseguida, compararlos, y a partir de ello esbozar algunas conclusiones acerca de la problemática propuesta.

Educación monocultural para indios interculturales: el caso tapuio

Los tapuios descienden de los akwen del Brasil Central, hablantes de las lenguas jê y macro-jê como los xavantes, xerentes, karajás y bororos. Del siglo XVIII al siglo XIX, los antepasados de los tapuios fueron obligados a vivir en “aldeamientos” (campos de trabajo y aculturación forzada instaurados por los portugueses para el poblamiento y la exploración de la colonia). El propósito fundamental de los aldeamientos era el de liberar las tierras indígenas para la explotación de oro, especies y cultivos agrícolas, además de transformar a los indios en esclavos y en fuerza laboral.

El aldeamiento como aparato civilizador fue creado en el siglo XVIII por el administrador colonial Marqués de Pombal, que elaboró el “Directorio de

los indios” con vistas a establecer un modo más “dócil” de integrar a los pueblos indígenas a la sociedad colonial. En la práctica, se trataba de una forma de sustituir tácticas genocidas y el encarcelamiento de indios por prácticas etnocidas de transformación de los indios en esclavos y súbditos.

Los pueblos indígenas como los akwen fueron “aldeados” en el siglo XVIII y sometidos a estas prácticas asimilacionistas; los tapuios contemporáneos son herederos de esos esfuerzos de transformación de los indios “salvajes” en “trabajadores cristianos y civilizados”. Con la declinación de la economía aurífera colonial, para no hablar de la sucesión de regímenes políticos (en 1822 Brasil abandonó su estatus de colonia de Portugal —lo que no significó necesariamente una descolonización, ya que se convirtió en una monarquía independiente—; y en 1889 se convirtió en una república), los aldeamientos fueron prácticamente abandonados por los centros de decisión política nacional. Durante ese periodo de abandono, los antepasados de los tapuios crearon sus métodos propios de organización social, manutención económica e identificación étnica y cultural mezclándose con los pueblos vecinos, africanos y descendientes de africanos esclavizados, y blancos, constituyendo, a su manera, su propia identidad intercultural.

La nueva democratización de Brasil en la segunda mitad del siglo XX, junto con proyectos de desarrollo, alcanzó a esos grupos étnicos plurales (muchos de ellos llamados actualmente como “poblaciones tradicionales”) y se volvieron a abrir las discusiones y los trabajos indigenistas, entre ellos la demarcación de los territorios tradicionales y los proyectos de educación, salud, desarrollo, etc. Los tapuios, que entonces se identificaban como “descendientes de los indios karajás, javaés y xavantes”, fueron entonces incluidos por los indigenistas del FUNAI como “aculturados”, y clasificados bajo la categoría legal de “integrados”, una vez que se presentaban como hablantes de la lengua portuguesa, adeptos de las religiones cristianas, fenotípicamente parecidos a los descendientes de africanos y con una economía básicamente similar a la economía campesina regional.

La obtención de pruebas técnicas de que los tapuios eran “indios reales” fue considerada como una condición para que se implementaran acciones indigenistas, y por esa razón, los tapuios se encontraron sin sus derechos diferenciados de acceso a la tierra, a la educación y a la salud por más de treinta años. Cuando la tierra indígena fue oficialmente reconocida y regularizada, y la condición indígena de los tapuios confirmada antropológicamente, surgieron proyectos de educación y salud para su comunidad bajo la orientación de los principios constitucionales de la Carta de 1988. Entretanto, en lo que concierne a proyectos de educación escolar indígena: ¿cuál educación intercultural serviría para indios “integrados”? En la práctica, la ausencia de lenguas indígenas para hacer viable el “bilingüismo” y la inexistencia de prácticas culturales distintivas para promover la multiculturalidad, propiciaron la implementación de una educación escolar convencional, no indígena, de manera de satisfacer la incompreensión indigenista de pluralidad constitutiva de la identidad tapuia.

La adopción de una legislación indigenista etnocéntrica e integracionista impidió a los formuladores e implementadores de los proyectos de educación indígena, ya imbuidos de una orientación multiculturalista, verlos como un pueblo portador de una identidad intercultural por excelencia. A los

tapuios (considerados como “integrados”) les fue impuesta una educación escolar monocultural en un contexto prolífico para la promoción del aprendizaje y la valoración de las transformaciones culturales de experiencias históricas de diferentes grupos sociales. La “interculturalidad”, en este caso, fue negada como resultado de las representaciones de una cultura dominante sobre las características de una sociedad transformada con la expectativa de que ésta no se separara de la sociedad nacional por la reafirmación de culturas locales propias.

Educación etno-culturalizante para indios desintegrados: el caso avá-canoeiro

Los avá-canoeiros descienden de los antiguos pueblos hablantes del tupi-guaraní que ocuparon Brasil Central a partir de la región amazónica. Se calcula que eran miles de personas en los siglos XVIII y XIX, y en la década de los años ochenta del siglo XX sólo sobrevivían 25 personas, ocupando las zonas poco pobladas de la Isla de Bananal (actualmente estado de Tocantins), en las sierras del municipio de Cavalcante en el estado de Goiás y en las zonas cercanas a los ríos Urucuia y Carinhana en el estado de Minas Gerais. En el año de 1973, se contaron seis avá-canoeiros en la Isla de Bananal, y de éstos sólo cuatro sobrevivieron después de haber sido contados. Actualmente, los sobrevivientes y sus descendientes, un total de 15 personas, viven en aldeas de los indios javaés, bajo la asistencia precaria del FUNAI. En los altos del río Tocantins (también llamado Maranhao) otros cuatro avá-canoeiros entraron en contacto con habitantes regionales en 1983, y actualmente suman apenas seis personas: Matxa (70 años, edad aproximada en 2009), Nakwatxa (67), Iawi (50), Tuia (38) y los hijos de ésta con Iawi: Jatulika (21) y Niwatima (19), nacidos bajo el signo de protección indigenista. Esos seis indios avá-canoeiros viven en el interior de un territorio de 38 mil hectáreas que es administrado por medio de un programa que forma parte de un convenio celebrado entre Furnas Centrais Eléctricas, que explora el lago de la Serra da Mesa para la generación de energía eléctrica, y el FUNAI.



Fotografía: Carlos Blanco.

La complejidad del caso es resultado, por lo tanto, de la imposibilidad de los avá-canoeiros de reproducir integralmente su modo propio de vida una vez que su sociedad fue totalmente destruida. Dicho de otro modo, los avá-canoeiros fueron privados de la convivencia con los demás miembros de su sociedad como resultado de masacres, persecuciones y condiciones precarias de sobrevivencia, siendo posteriormente insertados en regímenes de protección y asistencia marcadamente burocráticas y asimétricas, además de estar geográficamente distantes entre sí.

En el siglo XX los avá-canoeiros, como los antepasados de los tapuios en los siglos XVIII y XIX, tuvieron que reelaborar sus actitudes, costumbres y prácticas llevando a cabo un nuevo modo de ser indígena, apoyado en creencias e interpretaciones culturalmente particulares que exigía la nueva situación de tutela. Como en el caso vivido por los tapuios, la protección indigenista se vio obligada a lidiar con el problema de decidir cuál educación intercultural se debía promover entre los avá-canoeiros sobrevivientes y sus pocos descendientes. A diferencia de los tapuios, los avá-canoeiros fueron enmarcados en la categoría de “aislados”, y por esa razón debían ser “integrados armoniosamente” en la “comunidad nacional”, según los términos del Estatuto del Indio. Entretanto, de acuerdo con las referencias multiculturales instauradas constitucionalmente, los indigenistas optaron por detonar una “educación etno-culturalizante” para redimir a los avá-canoeiros de la condición de sobrevivientes de una sociedad extinta y otorgarles el status de miembros de un pueblo culturalmente distinto.

Una vez más, la adopción de una legislación indigenista etnocéntrica e integracionista impidió a los formuladores e implementadores de los proyectos de educación indígena, incluso imbuidos por una orientación multiculturalista, de verlos como seres humanos portadores de una versión fragmentaria de una cultura distintiva original, impracticable hoy en términos tradicionales. A los avá-canoeiros, como “aislados”, les fue impuesta una educación etno-culturalizante en ausencia de una sociedad en pleno funcionamiento. La “interculturalidad” en este caso se redujo a la transferencia de representaciones de una cultura dominante sobre los sobrevivientes de una sociedad destruida con la esperanza de que no se integraran a la sociedad nacional a manera de preservarlos etno-culturalmente como reliquias vivas, seres exóticos de una parte de la nación.

Por un indigenismo intercultural

Volviendo a la problemática anteriormente mencionada, y con vistas a esbozar una conclusión y

algunas sugerencias de promoción de la educación intercultural indígena en Brasil, cabe investigar nuevamente, esta vez inspirados por las informaciones delineadas en los casos anteriores: ¿es el indigenismo el que se acomoda al nuevo horizonte multiculturalista, o son las iniciativas multiculturales las que se someten al indigenismo integracionista? No cabe duda que el multiculturalismo como discurso está distorsionado por prácticas indigenistas seculares que tienen como objetivo la integración de las poblaciones indígenas a la “comunidad nacional”. La educación intercultural, en el contexto nacional brasileño, constituye, por lo tanto, un ejercicio más retórico que efectivo en la promoción de los derechos indígenas a la diversidad cultural.

En tanto que el peso integracionista se hace sentir en los casos descritos, en clara desventaja de los deseos y proyectos de los indios (los tapuios “integrados” se mantienen aculturados a través de una educación monocultural que niega la interculturalidad, en tanto que los avá-canoeiros “aislados” se vuelven distintos a través de una educación etno-culturizante que reduce la interculturalidad a algo exótico), la retórica multiculturalista genera crisis y tensiones en el interior del indigenismo integracionista evidenciando el anacronismo de ciertas clasificaciones para lidiar con situaciones concretas de pueblos específicos (la identidad étnica de los tapuios a la luz del multiculturalismo se presenta como una identidad intercultural por excelencia, en tanto que garantizar la sobrevivencia étnico-cultural de los avá-canoeiros se impone como un horizonte deseable para los indigenistas multiculturalistas). Por lo tanto, hay algo nuevo en la escena indigenista que corresponde a los profesores, estudiantes y gestores indígenas trabajar para dar fin a la interculturalidad tutelada tal como se presenta hoy en Brasil.

Recomendaciones para la acción

Algunas reflexiones acerca de la educación intercultural podrían ser promovidas en el ámbito de las acciones y políticas educacionales con los pueblos indígenas, como:

1. Repensar el anacronismo de las clasificaciones indigenistas presentes en las legislaciones constitucionales e infra-constitucionales acerca de los pueblos indígenas, y buscar definiciones y términos propiamente interculturales para nociones como “integración”, “aislamiento”, “comunidad nacional”, etc.
2. Repensar la interculturalidad no como un proyecto exclusivo para poblaciones indígenas o grupos étnicos minoritarios en su proceso de “integración a la nación”, sino como una política de educación nacional enfocada a la promoción del diálogo interétnico, interregional e internacional para y con los pueblos indígenas y culturalmente distintos de la cultura hegemónica.
3. Para hacer viables las reflexiones anteriores, se hace necesario tomar como premisa que la interculturalidad no consiste en un cambio entre unidades culturales estáticas y simétricamente posicionadas, sino como cambios de grupos sociales concretos insertados en sistemas interétnicos asimétricos (situaciones coloniales) que deben transformarse de manera más equilibrada para garantizar el acceso diferenciado de los indios a la tierra, a la justicia, la educación, la salud y el desarrollo.

Traducción del portugués: Dora Benveniste Levy.

“**Sé el cambio que quieres
ver en el mundo**”
Mohandas Karamchand Gandhi, líder político
y espiritual hindú, 1869-1948.



Fotografía: Carlos Blanco.

Con-formar-nos como educadores implica aprender a pensar para enseñar a pensar desde las diferencias

Liliana Kremer | Plurales, A.C.

Universidad Nacional de Córdoba | Argentina
 lilianakremerdodelson@gmail.com | lilianakremer@plurales.org

Desde la diversidad como un modo de percibir y percibirnos parte del mundo: hacia la comprensión de formas múltiples de pensar y de hacer

En contextos de fragmentación, aislamiento, exclusión, soledad, rechazo, homogenización y discriminación como los actuales, paradójicamente la diversidad cultural se aborda como objeto de conocimiento, como elemento a tener en cuenta en nuestras prácticas como educadores y trabajadores sociales. Es tema de debates, estudios e investigaciones en las universidades y en los discursos y propuestas de los organismos gubernamentales.

¿Es posible que podamos asumir prácticas de intervención desde el reconocimiento de las diferencias,

del diálogo como herramienta de construcción de vínculos diferentes sin un cambio de paradigmas en nuestras formas de ubicarnos en el mundo?

¿Qué formación, qué propuestas podemos ofrecer a los educadores y trabajadores sociales en general para propiciar una conversación respetuosa y democrática con esos otros actores tan diferentes de ellos?

La Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural (París, 2001) afirma que "el respeto de la diversidad de las culturas, la tolerancia, el diálogo y la cooperación, en un clima de confianza y de entendimiento mutuos, están entre los mejores garantes de la paz y la seguridad internacional".

Desde nuestra propuesta académica (Cátedra de Educación y Trabajo Social de la Licenciatura de Trabajo Social, Universidad de Córdoba), así como

desde nuestra intervención desde Plurales (espacio de acción/reflexión en la sociedad civil), buscamos conformarnos y consolidarnos como una organización que aprende y al mismo tiempo promueve que las comunidades y grupos con los que trabajamos se conviertan en organizaciones que aprenden.

En consecuencia, estamos significando nuestra función como educadores en el sentido de promover una educación de calidad, significativa, comprensiva, democrática e inclusiva para propiciar la difusión y construcción de conocimientos apropiados para formar ciudadanos comprometidos con sus realidades públicas y privadas, contribuir a un desarrollo sustentable e integral y promover una participación activa y crítica que posibilite co-construir sociedades más democráticas: la educación como “bien común” y como un derecho de todos-as.

Nuestro propósito es conformar comunidades de aprendizaje en un marco ético de libertad y de confianza, de reconocimiento de nuestros itinerarios diferentes, desde la disponibilidad de compartir y explorar su potencial de construcción de nuevos conocimientos, desde prácticas reflexivas que interpelan, demandan, cuestionan y construyen teorías, desde teorías que dudan y ayudan a formular nuevos interrogantes; que fortalecen, dan sentido, apoyan y revisan prácticas de desarrollo.

Lo que presentaremos a continuación es nuestra propuesta de cómo y por qué formar educadores capaces de pensar sus prácticas en un contexto de múltiples diversidades enriquecedoras y en conflicto.

¿Qué formación desde una inter-culturalidad respetuosa para educar en la diversidad?

Un espíritu libre no debe aprender como esclavo
R. Rosellini

El que-hacer de un educador o cualquier trabajador social (un maestro, un médico, un animador, un comunicador) que ejerce actuaciones como educador no puede separar-se ni interrumpir una reflexión permanente con su práctica, con los otros y en contexto.



Fotografía: Carlos Blanco.

Qué respuestas construimos sobre preguntas aparentemente tan obvias como: *¿qué es educar? ¿Qué es educar para un trabajador social en el sentido amplio del término? ¿Qué herramientas cognitivas y fácticas necesita? ¿Cómo aprende a promover un pensamiento crítico, fundado, emocionado, responsable? ¿Cómo facilita procesos de cambio y fortalecimiento y de democratización de nuestras lábiles democracias?*

Concebimos la educación como un foro de personas que conversan, y así, de-construyen, re-construyen sentidos y significados. Como un medio, un proceso, una amplia conversación de construcción de significados, una herramienta para incluir e incluirse en el mundo y que genera otras posibles conversaciones. Pensamos en la formación de un educador que necesita de la conformación de espacios de articulación (reflexión, formación, problematización, construcción, diferenciación), que proponemos como espacios (oportunidades) para valorar la duda, las prácticas reflexivas, la transformación: *pensar el pensar* y pensar lo educativo como elementos estructurantes del hacer del trabajador social; *pensar la educación* como un proceso inconcluso e inacabado, en continuo movimiento, sin certezas, con constantes crisis, grietas y oportunidades de cambio.



Fotografía: María Eva Salazar.

Entendemos la educación como un proceso facilitador, provocador, catalizador de interacciones y, por ende, de inter-cambios, que no garantizará con anticipación y por la mera incorporación de generosas cantidades de información sino que tiende a apuntalar la co-construcción de saberes y de prácticas diversas.

Una misma realidad puede y debe ser interpretada desde diferentes perspectivas, con inter-relaciones e inter-dependencia.

No vemos jamás las cosas tal cual son, las vemos tal cual somos
Anais Nin

Creemos que es posible entrenarse para poder tener un pensamiento reflexivo, flexible, dudoso y crítico ante las propias certezas y ante otros discursos que encontramos en nuestros itinerarios. El auto y co-cuestionamiento y la capacidad de pensar y dudar nos ubican en el estudio y práctica del diálogo y del intercambio como prácticas educativas. Cada ser humano se con-forma en el lenguaje y construye su subjetividad en el intercambio transformador que implica hablar y ser hablado.

Formar y formarse como educadores que incluyan en su que-hacer profesional la dimensión educativa es una apuesta: la de intentar hacer coherentes

y consistentes prácticas que tengan supuestos teóricos que las legitimen y justifiquen.

Es necesario (y posible) pensar los espacios de formación como contextos comunicacionales y de conocimientos compartidos. Esto supone una negociación de significados que permita reconocer y reconocernos en un contexto de comprensión, de organización de heterogeneidades, de reconocimiento de diferencias y semejanzas: estos espacios los podemos concebir como redes permeables de inter-cambio, de inter-acción, de creación y transformación de significados. Red de compromisos recurrentes expresados a través de conversaciones.

¿Qué significa ser un educador?

Estar en las conversaciones que importan para crear nuevas prácticas sociales.

H. Primavera

Si el educador “enseña” es porque facilita la construcción, la de-construcción y reconstrucción continua de ideas y de acciones provocando contrastes críticos entre los saberes previos y/o paralelos. Es porque provoca aprendizajes, proponiendo información pertinente, novedosa, diferente, siendo un orientador y un acompañador de búsquedas, de intercambios de ideas, experiencias y cuestionamientos que requieren otras formas diferentes de pensar y de construir.

Si no saben qué hacer o cómo salir es la prueba de que intentan hacerlo.

Foucault

Ser educador implica plantear dificultades, generar conflictos conceptuales y de valores. Estimular el deseo y el entusiasmo de dudar, de ir más allá de lo obvio: la autocrítica, el encuentro. Dar tiempo para pensar, para escuchar y ser escuchado. Discutir certezas, evidencias, fundamentaciones; promover la transferencia desde una investigación interpretativa (investigación de y en la acción). Favorecer la reflexión acerca de los procesos y abordajes metodológicos vivenciados. Propiciar mecanismos de evaluación continua como parte del proceso de trabajo.

Es alguien que hace que el que aprende se comprometa en un proceso compartido, que se responsabilice de lo que hace y deja de hacer, que pueda aprender a pensar (con otros, de otros) para usarlo como quiera. Que sea irreverente a lo que aprendió.

Que los actos, gestos, discursos que parecían obvios se tornen problemáticos, peligrosos, difíciles.

Foucault

De la práctica a la teoría y al revés

Creemos que podemos construir un diálogo entre teorías que cuestionen, critiquen, sostengan y expliquen las prácticas, y prácticas que pregunten, que discutan, que construyan teorías.

Crear puentes, rampas y escaleras entre teorías y prácticas, sabiendo que hay inclusiones en continuo movimiento. Un reto sería pasar de las certezas, de los destinos fijos, pre-fijados, prescritos, a aceptar la incertidumbre, a permitirnos múltiples miradas y voces con las que podamos explicar y comprender, así como responsabilizarnos de las elecciones que hacemos.

Esta relación teoría-práctica es concebida como una investigación interpretativa, participativa y de la acción. El agente social es el que vive su praxis, en un intercambio complejo y participante, co-participante, co-constructor en y de la situación de intervención en el que “convive atravesado por las emociones y en una interacción compleja con lo real” (D. Najmanovich).

En este marco es importante incorporar, crear y usar herramientas que permitan nutrir las prácticas y construir teorías pero desde un pensamiento que no interrumpa la pregunta, la duda, el cuestionamiento, la crítica. Sin embargo, en general hacemos lo contrario: le pedimos al pensamiento que sea claro, que disipe nuestras dudas, que ponga orden y claridad en lo real, que nos revele las leyes que lo gobiernan... y así sólo intentamos simplificar la complejidad de la realidad. Pero si nos aventuramos en la apropiación, comprensión, interpelación y construcción de una realidad compleja, podríamos recuperar razonamientos que aunque no puedan más que expresar nuestra turbación, nuestra confusión, nuestra incapacidad para definir de manera simple, clara y ordenada nuestras ideas, nos ayudarían a ser más libre-pensantes, libres-vivientes.

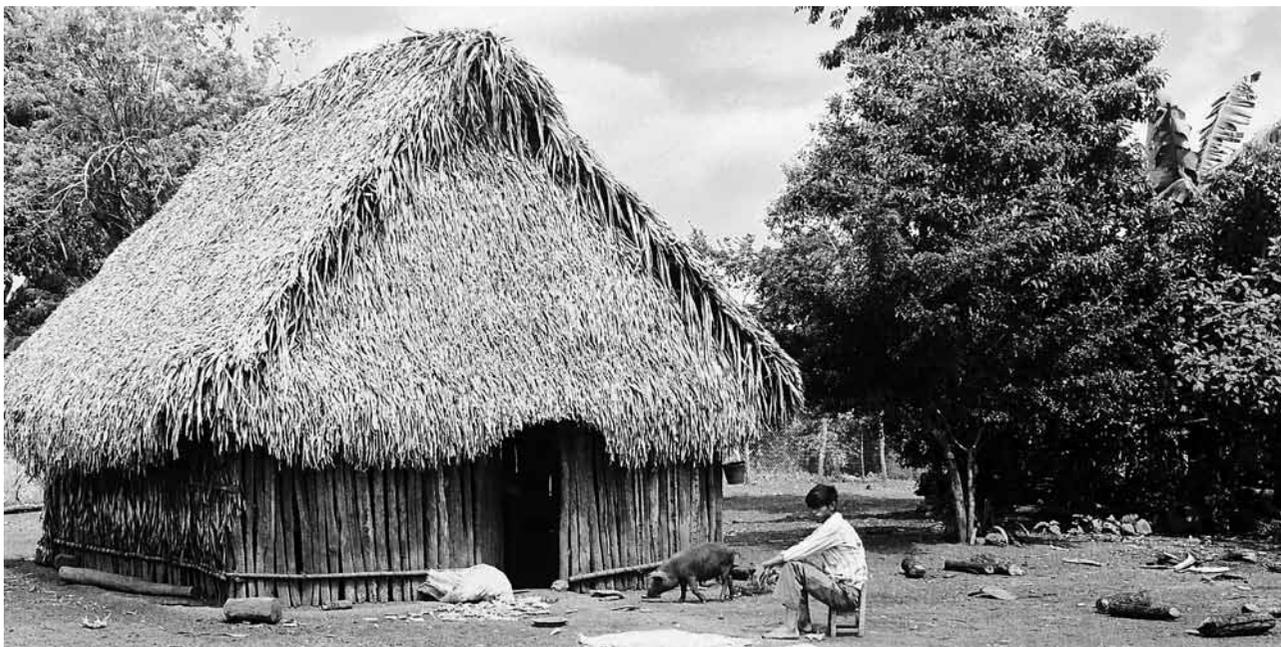
Los hechos no hablan, hay que interrogarlos

Bachelard

Un reto es pasar de las certezas, de los destinos fijos, pre-fijados, a permitirnos múltiples miradas y voces con las que podamos explicar, comprender y responsabilizarnos de nuestras elecciones.

La educación para el desarrollo es necesaria para activar y transformar los vínculos

En este contexto, abordar una educación para el desarrollo es concebirla como un andamiaje para la construcción de conocimientos y compromisos críticos con la realidad; es una herramienta que permite promover la participación de las personas como ciudadanos activos desde una ética de la convivencia; significa provocar, promover y activar la participación desde valores democráticos, pluralistas, con libertad. Esto a través de actuaciones en ámbitos ciudadanos de encuentro que permitan interacciones y cuenten con herramientas para la transformación apropiada de los conflictos, tales como la facilitación, las conversaciones y diálogos públicos, escenarios de futuro, la mediación ciudadana, entre otras.



Fotografía: Carlos Blanco.

Es un enfoque que contempla procesos complejos e inacabados; en donde la multidimensionalidad intelectual, cultural, social e ideológica, la diversidad generacional y la perspectiva de género son elementos permanentes, estratégicos y transversales.

Educación consiste en descodificar, analizar, abrir las puertas de lo establecido de forma opresora
Pablo Freire

La gestión del conocimiento como herramienta para hacer de la educación para el desarrollo un dispositivo de participación

La gestión del conocimiento es un mecanismo de construcción y complejización de la realidad desde la investigación que capitaliza la experiencia, impulsa herramientas creativas de transmisión del conocimiento y forma investigadores. Se conforma por un conjunto de modalidades que permiten incorporar información, consolidar aprendizajes y re-venir, construir, compartir y transferir nuevos conocimientos, generando una retroalimentación continua de conocimientos y experiencias; es nuestro capital social, que puede ser un recurso útil para otros.

Es por esto que nuestra prioridad es estimular, contribuir y complejizar la realidad desde la investigación, la capitalización de experiencias, la creación de herramientas creativas y constructivas de enseñanza y aprendizaje socialmente útil y la formación de recursos humanos comprometidos con sus realidades de vida y de actuación social (sean técnicos, docentes o investigadores). Las actividades en las que se concretizan estos conceptos son prácticas de capitalización de experiencias, investigación acción-participativa, construcción de herramientas creativas de transmisión de conocimiento, talleres formativos, grupos de aprendizaje, formación de investigadores, espacios de intercambio entre universidades (públicas y privadas) y con las comunidades.

Algunas de las actividades que realizamos para fomentar la participación ciudadana son el impulso y fomento de redes organizacionales y movimientos que buscan cambios en las políticas públicas locales; relaciones con instituciones estatales, empresariales, la sociedad civil organizada y la comunidad en general para la consecución de proyectos puntuales. Asimismo, promovemos la generación de espacios de encuentro y diálogo públicos, como el trabajo con la mesa impulsora de la Red de Pequeños y Medianos Productores del Chaco Americano desde el año 2005.

Impulsamos la formación de facilitadores de conversaciones públicas y somos miembros activos del Movimiento Agua y Juventud. En el marco del desarrollo sustentable centramos nuestras actividades en la articulación y coordinación de actividades entre distintos actores de la región Chaqueña Americana y promovemos encuentros multiculturales e intergeneracionales. También fomentamos la participación en actividades que buscan desde lo local, un impacto regional, como encuentros de mujeres, campesinos, educadores y jóvenes, foros académico-comunitarios en torno a la territorialidad, la visibilidad y la activación de redes sociales, generación de escenarios futuros y capitalización de experiencias, talleres, etc.

A modo de conclusión

La “red social” constituye un concepto medular para un educador si la entendemos como un “mapa” posible para expresar prácticas políticas que se constituyen como oportunidades para pensar sobre lo social, que admiten diversas formas de organización y de inclusión, distintas propuestas para la acción, la invención, la intervención y la gestión de los conflictos no sólo desde una perspectiva reactiva sino pro-activa.

Así, el poder pensar y actuar en red nos permite correr de esquemas ordenados, rígidos, que compactan personalidades, culturas, pueblos e ideas diferentes y aceptar otras posibles alternativas, articulaciones inéditas, enlaces entre heterogeneidades, vínculos impensables desde otros esquemas de pensamiento pero que se pueden conformar, de-construir y reconstituir diferentes.

Incorpora las diferencias y las crisis de esas relaciones y de sus contextos de producción y desarrollo desde distintos y múltiples modos, entendiendo los problemas como emergentes de un inter-actuar entre el sujeto con otros y con un mundo social, cultural y natural.

Esto tiene que ver con la educación (como acto social, humano, productor de sentidos), con los procesos de aprendizaje, pues no podemos concebir un pensamiento en red si no cuestionamos nuestras prácticas naturalizadas de un aprendizaje pasivo, espejo de saberes independientes de la persona que aprende.

Porque si no es posible contemplar múltiples y superpuestas dimensiones de análisis, con nuevas preguntas, riesgos y dudas, con inesperados deseos, proyectos y utopías que generen otras incertidumbres, errores y aprendizajes, no estamos hablando de redes como herramientas para pensar y como metodologías para actuar. Quizás otra cosa...

—Si tú cambias con cada experiencia que haces

—Le preguntó en una ocasión al maestro Muto uno de sus discípulos

—¿Qué es lo que en ti permanece invariable?

—La manera de cambiar constantemente —respondió.

Michael Ende

Lecturas sugeridas

FREIRE, P. (2003), *El grito manso*, Buenos Aires, Argentina, Editorial Siglo XXI.

LACASA, P. (1996), *Aprender en la escuela, aprender en la calle*, Madrid, Visor.

MORÍN E. (1999), *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*, Buenos Aires, Nueva Visión.

MORIN E. (2002), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, elaborado para la UNESCO, Buenos Aires, Nueva Visión.

NAJMANOVICH, D (2008), *Mirar con otros ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y el pensamiento complejo*, Buenos Aires, Editorial Biblos.



Tomado del libro *Técnicas y dinámicas para la educación intercultural*.

El proceso de construcción del libro *Técnicas y dinámicas para la educación intercultural*

Antonio Saldívar Moreno

Innovación Educativa* | Chiapas, México

asaldivar@ecosur.mx

EL PRESENTE ARTÍCULO sistematiza el proceso de construcción del libro *Técnicas y dinámicas para la educación intercultural*. Este material surge como parte de la experiencia de construcción teórica y metodológica del Colectivo por una Educación Intercultural en Chiapas y muestra el proceso a través del cual fue posible construir dicha propuesta.

Creación del Colectivo por una Educación Intercultural

El primer foro de análisis y reflexión sobre la situación de la educación indígena que se llevó a cabo en 2001 en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, fue una de las primeras ocasiones en que se hizo referencia explícita en la región a la importancia de introducir el concepto de interculturalidad como base para las

transformaciones esperadas en los procesos educativos. A partir de este foro se integró un colectivo de organizaciones sociales vinculadas a experiencias de trabajo en comunidades indígenas, que dio paso a un proceso de reflexión y discusión sobre las implicaciones de este nuevo paradigma. Las primeras aproximaciones fueron bastante complejas y problemáticas: la novedad del concepto y la falta de textos escritos sobre el mismo que partieran de la experiencia en América Latina obligaban a regresar reiteradamente a la discusión de si realmente se había comprendido su particularidad y sobre todo si se estaba aplicando en las prácticas educativas.

El Colectivo por una Educación Intercultural está integrado actualmente por Educreando A.C., Innovación Educativa, El Colegio de la Frontera Sur, el Centro Educativo Pequeño Sol y Pronatura Sur.

Cuando se formó participaron además Melel Xojobal A.C., Patronato Pro Educación Mexicano A.C., el Centro de Desarrollo Comunitario Porfirio Encino, la Secretaría de Desarrollo Social y Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo junto con Enlace Civil.

Primeros acercamientos a la concepción de interculturalidad en educación

A finales de la década pasada el concepto de *interculturalidad* empezó a posicionarse en los distintos ámbitos sociales, académicos, políticos e institucionales y poco a poco se fue construyendo un marco teórico y de referencia y, por qué no decirlo, en una *moda*.

Los aportes más importantes para el colectivo fueron, sin lugar a dudas, las ideas desarrolladas por Gasché en la Amazonía del Perú, que compartió con nosotros durante una estancia en México. También fue importante la confrontación que se hizo del término con colegas de la escuela municipal de expresión y psicomotricidad de Barcelona y los escritos a los que tuvimos acceso de Raúl Fonet-Betancourt.

Uno de los principales aportes de Gasché fue la idea de que la interculturalidad “no existe”, es decir, que bajo las circunstancias actuales de inequidad social no podemos hablar de un diálogo verdadero entre las culturas. Construirla, por tanto, se convertía en el reto, un reto que iba más allá de un ejercicio intelectual o de consideración para los pueblos indígenas; planteaba fundamentalmente un proceso político de resignificación de las formas en que se relacionan actualmente las sociedades y sus culturas, en la perspectiva de construir espacios de aprendizaje mutuo.

La visión europea se funda en la búsqueda de espacios de solidaridad, tolerancia y armonía entre los países y sus culturas: en Europa y Estados Unidos de América la interculturalidad claramente surge de la necesidad de enfrentar las situaciones cotidianas que se empezaron a presentar cuando millones de migrantes llegaron a trabajar con sus familias a estas regiones, y en consecuencia poblaron las aulas niños y niñas de distintas culturas y países. En España, por

ejemplo, se podía encontrar en una misma escuela población de origen rumano, ecuatoriano y marroquí.

La historia de América Latina tiene que ver más con los pueblos que habitaban la región desde tiempos ancestrales y con la historia de mestizaje y de dominación, por lo que la situación en las escuelas ha sido completamente diferente: en Chiapas y en muchas comunidades rurales e indígenas de México predomina el que un maestro mestizo esté frente a un grupo hablante de una lengua indígena, o bien que un maestro hablante de una lengua indígena esté en una zona lingüística distinta y por tanto conviva con niños y niñas hablantes de otra lengua.

Los primeros textos de Fonet-Betancourt profundizaron en el concepto al cuestionar inclusive si la cultura oral debía ser transformada en escrita por un convencionalismo occidental. De igual forma contribuyó a entender a la *educación intercultural* como una posibilidad de abrir nuevos espacios de comunicación entre los individuos, independientemente de sus diferencias, y contribuir a “revertir la tendencia a confinar a las culturas originarias y a mantenerlas como reservas culturales”.

Por otra parte, en México la creación de las universidades interculturales, particularmente la de Chiapas, abrieron un nuevo espacio de debate en el que se cuestiona si la interculturalidad puede construirse por decreto, si ésta debe estar acotada al espacio educativo y si debiera ser exclusiva para los indígenas o más bien para toda la población a nivel nacional. Un error común en esta etapa, que se mantiene lamentablemente hasta nuestros días, es creer que una propuesta intercultural se construye con el solo hecho de incorporar el uso de alguna lengua indígena en el proceso educativo.

Construyendo nuestra propuesta intercultural desde la acción de un programa educativo

Nuestra propuesta intercultural se fue tejiendo desde las experiencias particulares de las organizaciones que conformábamos el Colectivo y los espacios de discusión, formación y debate sobre el tema.



Cinta de los prejuicios. Dinámica para reflexionar acerca de cómo los prejuicios dificultan diálogos respetuosos. Fotografía proporcionada por Antonio Saldivar.

Un referente clave fue la organización del diplomado “Educar en y para la diversidad”, organizado por la Casa de la Ciencia —actualmente Innovación Educativa (INED)— en 2001. Ahí se pudo probar y desarrollar un planteamiento metodológico que al ser sistematizado arrojó una gran cantidad de elementos prácticos sobre la interculturalidad (publicado por la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* en 2004). A partir de este trabajo quedó claro que no era suficiente que las personas entendieran el concepto; tenían que vivenciarlo, confrontarlo, darse cuenta de las formas cotidianas en que discriminan y han sido discriminados, lo cual constituye el referente indispensable para sentar las bases de una transformación más profunda del sujeto y sus relaciones con las y los demás. Reconocer esto nos motivó como Colectivo a elaborar una construcción teórica más rica y exigente: la construcción de una pedagogía de la interculturalidad.

Se diseñaron y elaboraron técnicas y dinámicas que son aplicadas principalmente con

docentes, pero también con médicos, enfermeras, estudiantes y en general con personas vinculadas a procesos de formación en contextos de diversidad cultural. Estas experiencias fueron dando forma a una propuesta teórica y metodológica más clara e integral que se diferencia de la educación tradicional y la intercultural y postula ciertos principios básicos.

Más adelante, los Diálogos por una Educación Intercultural, organizados en el marco de la red Incidencia Civil en Política Educativa (ICE) realizados en Chiapas, Yucatán, Tabasco y Quintana Roo entre 2004 y 2008, ampliaron la visión y permitieron enriquecer la perspectiva que se tenía.

El reto se transformó, quedando expresado como *intercultural-actuar*, es decir, cómo incorporar en nuestra vida cotidiana una actitud de aprendizaje permanente a partir del reconocimiento gustoso de la diversidad que posibilite la resignificación de las maneras en que nos relacionamos entre los individuos y las culturas. La importancia del concepto radica en la necesidad de no sólo nombrar la interculturalidad sino ponerla en práctica de manera cotidiana. En ese sentido se propone no sólo ser tolerantes, sino dar un paso más hacia la aceptación gustosa de lo diverso, de lo diferente.

Desde esta perspectiva, la propuesta busca desarrollar la competencia intercultural, es decir, integrar la parte cognitiva, emotiva y corporal, de tal forma que para comprender al otro hay que comprender en primer lugar nuestra incompreensión mutua. Es pensar de nuevo nuestra cultura desde la perspectiva de otra cultura.

La propuesta de *educación intercultural*, por lo tanto, va más allá de las competencias de aprendizaje y de una mirada superficial de las culturas; representa en cambio una metodología que reconstruye el espacio de enseñanza y aprendizaje e incorpora a los distintos actores sociales del entorno de la escuela intentando romper la asimetría de los conocimientos puestos en juego.

A partir de la sistematización del Proyecto Educativo Santa María, implementado en la región de Quetzaltenango en Guatemala, en

colaboración con el Instituto de Cooperación de Austria Norte-Sur, surge la propuesta de integrar un documento que recupere la manera en como se estaba implementando el enfoque intercultural en las escuelas. La propuesta se materializa en el libro *Técnicas y dinámicas para educación intercultural* (coordinado por quien escribe este artículo, y editado en 2006), que recupera las ideas centrales y propone una serie de herramientas para trabajar una perspectiva intercultural en los distintos espacios formativos.

Algunos ejemplos de las técnicas que reúne el libro son:

Análisis de procesos. ¿Cómo éramos antes, cómo somos ahora y como nos gustaría ser? Esta técnica propone tomar conciencia de los cambios que hemos tenido como sociedad, comunidad o grupo para identificar qué nuevos elementos culturales nos hemos apropiado, cuáles hemos dejado en el camino y cuáles nos gustaría rescatar o eliminar. Las categorías que se analizan se construyen con el grupo dependiendo de la situación concreta que se enfrente. Algunas pueden ser: procesos organizativos, formas de relación, papel de la mujer, familia, hombre, actividades productivas, alimentación, etcétera.

Tiro Liro. Esta dinámica propone crear artificialmente dos culturas (la alfa y la beta) que tienen prácticas culturales diferentes. A partir de la apropiación de las mismas se genera una serie de intercambios entre las culturas, lo que permite reconocer claramente cómo hacemos una interpretación desde nuestro marco cultural de las otras culturas; de igual forma nos permite reconocer las implicaciones que esto tiene en las relaciones culturales.

Criterios metodológicos para la construcción de un enfoque intercultural

Un paso fundamental para el reconocimiento de nuestra propuesta, y para la construcción del documento que la sistematiza, fue la identificación de los criterios metodológicos del enfoque intercultural que cobraba sentido en la praxis:

Análisis explícito de las formas de relación entre las culturas

El uso de estrategias vinculadas a los procesos de rescate cultural, dinamización de las actividades educativas y participación social son, sin lugar a dudas, elementos que contribuyen a mejorar los procesos educativos, pero no corresponden necesariamente a los principios metodológicos de la interculturalidad. La condición fundamental para la educación intercultural es la *revisión crítica y explícita de las formas en que se dan las relaciones entre las culturas*. Éste constituye uno de los criterios metodológicos fundamentales del paradigma intercultural

El desarrollo de las competencias básicas del idioma materno y el español

La enseñanza del idioma materno no debe ser un mecanismo de transición para el aprendizaje y uso cotidiano del español en el proceso educativo. En la mayoría de las experiencias educativas bilingües se usa el idioma materno como forma cotidiana de enseñanza durante los primeros ciclos, pero se utilizan los textos en español y se abandona en los cursos subsecuentes. El bilingüismo y la interculturalidad plantean el manejo coordinado del idioma materno y del español, es decir, hablar, escribir, leer y entender en ambos idiomas.

Las experiencias educativas bilingües han demostrado la importancia de aprender los principios básicos de la lecto-escritura en el idioma materno, para posteriormente transferir las capacidades desarrolladas a los demás idiomas.

Centralidad de lo cultural en el acto educativo

Para Vygotski la escuela debe constituirse como un escenario cultural donde los sujetos se apropien de las principales herramientas que les permitan una incorporación y participación activa en el enriquecimiento de su experiencia de vida y de su comunidad. Los principales instrumentos, sin lugar a dudas, son el lenguaje y la escritura, pero el esfuerzo



Tomado del libro *Técnicas y dinámicas para la educación intercultural*.

de formación no se puede reducir a esos aspectos, se deben incorporar los diferentes elementos constitutivos de las culturas que le den pertinencia y sentido a la acción educativa.

Se establecen formas de articulación entre los saberes locales y los conocimientos "universales"

Una perspectiva intercultural se basa en la construcción de formas de articulación entre los saberes (locales) y otras formas de pensamiento (no locales) que enriquezcan las experiencias de vida de los sujetos partícipes del proceso educativo. Es decir, la interculturalidad no se limita al rescate de los saberes y conocimientos culturales locales, sino que los recupera y hace surgir para que interactúen con los "nuevos" para generar aprendizajes significativos.

La articulación de los saberes debe basarse en la construcción de formas de diálogo entre las diferentes maneras de *saber, ser, conocer, hacer, convivir, pensar y sentir* que existen y no en una perspectiva folclorista o de dominación de unos conocimientos sobre otros.

La utilización de la realidad sociocultural como base fundamental para la generación de situaciones socioeducativas

Este criterio plantea la necesidad y la importancia de abrir la escuela hacia los diferentes espacios sociales, ambientales, productivos y culturales de la misma (la parcela, el bosque, la comunidad, el barrio, las ruinas, el río, la bodega y muchos más). De igual manera, plantea dinamizar las formas de relación con los distintos actores sociales presentes en la comunidad y la región (ancianos, médicos, mujeres, productores, autoridades, etcétera).

El objetivo fundamental de este criterio es generar aprendizajes significativos, es decir, aprendizajes que partan desde los conocimientos previos de las personas y se articulen con nuevos, en una perspectiva de enriquecimiento de la experiencia de vida. El aprendizaje significativo es aquél que transforma al sujeto, no aquél que se acumula como algo aislado de la realidad, que se construye necesariamente por el reconocimiento de las bases/fondos culturales existentes e históricamente producidos. El conocimiento se vuelve pertinente para esa realidad

sociocultural específica y por tanto adquiere un sentido claro para los sujetos insertos en procesos educativos.

Problemas, potencialidades y oportunidades, lo que da significado y sentido al proceso educativo

La problematización de la realidad se propone como una práctica permanente que permite a los y las participantes situar y nombrar el mundo para resignificarlo. Un eje fundamental de la perspectiva intercultural es, entonces, identificar las potencialidades vistas como oportunidades locales y externas para mejorar las experiencias de vida de las comunidades. Desde esta perspectiva, los espacios educativos se convierten en espacios para el mejoramiento de la situación de vida, al tratar de responder a problemas reales de ese contexto. Oportunidades y potencialidades vistas no como una forma de imposición cultural, sino como un proceso de apropiación de nuevos conocimientos.

La escuela como un factor para el mejoramiento de la situación de vida

Para muchas familias, organizaciones e instituciones la escuela representa el espacio fundamental para la incorporación de sus hijos e hijas a la vida productiva, social y cultural, pero también muchas personas se cuestionan si la escuela es más bien un mecanismo para la reproducción de las desigualdades sociales y la transfiguración de la identidad.

La escuela debe contribuir de manera clara al mejoramiento de la situación de vida de la gente, pero esto no significa únicamente generar capacidades para la incorporación de los sujetos a los procesos productivos, sino además posibilitar formas creativas para proponer e implementar acciones que permitan enfrentar los diferentes problemas de salud, contaminación y deterioro de los recursos, inequidad social, violencia, pérdida de identidad, diferenciación generacional, entre otros.

Incorpora la cotidianidad en los procesos educativos

Aceptar la cotidianidad como recurso educativo es tener presente que el alumno trae la suya a clase y que, además, no puede dejar de expresarla porque es la plataforma de su identidad. La cotidianidad se constituye en la base para la incorporación de lo cultural, como eje fundamental del proceso educativo. Desde lo cotidiano se construye el sujeto, y tomar conciencia de esa cotidianidad permite empezar a entender su mundo de vida.

Logros de la experiencia

Los criterios metodológicos sirvieron como base para la construcción de parámetros de evaluación de las acciones que se implementaron en el marco del enfoque intercultural. A partir de los mismos avanzamos en la construcción de una definición más clara y operativa que plantea que la interculturalidad es una actitud que nos involucra, nos confronta en nuestras prácticas cotidianas, nos da posibilidad de “dejarnos tocar en nuestro corazón” por los y las demás; es, pues, un reencuentro entre las personas y las culturas, es revalorar y reconocer al otro y la otra y descubrir la aceptación gustosa de saberse acompañado; es construir identidad y resignificarse en este mundo diverso y pleno de culturas, es una oportunidad de ver la vida desde diferentes cristales y aprender, siempre aprender, de lo que somos y de los y las demás.

Es evidente que falta mucho por construir en la perspectiva intercultural. Las propuestas educativas, si bien son espacios que están privilegiando el desarrollo de ciertas habilidades y actitudes, siguen apareciendo como burbujas que se enfrentan a situaciones más complejas a nivel social que hacen difícil sostenerlas.

La transformación profunda de las formas de relación entre las culturas requiere de cambios de pensamiento y acción global que permitan crear nuevas prácticas sociales, educativas e institucionales. Al

igual que la equidad de género, la intercultural debe recorrer aún mucho camino para poder afirmar que se están modificando de manera profunda las formas de relación entre las culturas hacia esta condición de aceptación gustosa de lo diverso.

Lecturas sugeridas

FORNET-BENTACOURT, RAÚL (2000), *Interculturalidad y globalización. Ejercicios de crítica filosófica en el contexto de la globalización neoliberal*, San José, Costa Rica, Editorial DEI.

GASCHÉ, J. (2002), "El difícil reto de una educación indígena amazónica: alcances y abandonos", en *Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural*, México, Asociación Alemana para la Educación de Adultos/CEAAL, pp. 119-158.
http://www.opech.cl/educsuperior/alternativas/dificil_reto_educacion_indigena_amazonica.pdf

GASCHÉ, J. (2001), "El reto de una educación indígena amazónica: alcances provisionales", *Cultura y Educación*, vol. 13, núm. 1, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje/Universidad de Salamanca.

SALDÍVAR, A. (coord.) (2006), *Técnicas y dinámicas para educación intercultural*, San Cristóbal de las Casas, ECOSUR-Casa de la Ciencia.

SALDÍVAR, A. *et al.* (2004), "Los retos de la formación de maestros en educación intercultural", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, enero-marzo, México, COMIE, pp. 109-128.

<http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=e&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART00404>

Páginas web

WWW.INED.EDU.MX/

WWW.EDUALTER.ORG/INDEX.HTM

WWW.AULAINTECULTURAL.ORG/

Nota:

* El Colegio de la Frontera Sur es un centro de investigación, docencia y vinculación que realiza investigaciones multidisciplinarias en la región. El presente trabajo es parte de la línea Culturas y Educación del Área Sociedad, Cultura y Salud.

“La felicidad no es un ideal de la razón, sino de la imaginación”
Immanuel Kant, filósofo alemán, 1724-1804.





Fotografía: Carlos Blanco.

Una aventura intercultural de saberes en diálogo

El Foro Latinoamericano “Memoria e identidad”

Natalia Rebetez | Néstor Ganduglia

Signo, Centro Interdisciplinario, A.C. | Uruguay
comunitaria@signo.com.uy | signocomunitaria@gmail.com | www.signo.com.uy | www.redculturaydesarrollo.org

“La cultura es como los lentes, sirve pa’ver”, me dijo cierta vez un viejo guaraní mientras caminábamos por el campo en Tartagal. Y yo me daba perfecta cuenta de que en el mismo campo en que yo sólo veía pasto y árboles, él estaba viendo almacén, farmacia, templo, barraca y ferretería naturales.

Nuestras repúblicas se han fundado sobre la base de un pensamiento unidireccional, conquistador, que sólo puede pensarse superior a todos los demás y reducir toda otra cultura, cosmovisión y saber a la categoría de “ignorancia” y “atraso”. Muchos de nuestros países siguen clasificando a su gente entre personas cultas e incultas. No es difícil adivinar, en esta perspectiva, una estrategia de poder que subestima a las inmensas mayorías y justifica la existencia de sectores privilegiados y relaciones de dominación.

Nuestros países, a lo largo de la mayor parte de su historia, han invertido cuantiosos recursos en un esfuerzo inútil de homogeneización confundida con igualdad, de represión de las lenguas y las particularidades culturales, de negación sistemática de aspectos esenciales del pasado que han debido refugiarse en la memoria colectiva. Mientras tanto, nuestros programas de desarrollo siguen los lineamientos del pensamiento occidental, desaprovechando la extraordinaria riqueza de saberes, modos de organización, espiritualidades, formas alternativas de educación, modalidades de relacionamiento con la naturaleza, valores comunitarios y, en general, las potencialidades que la enorme diversidad cultural de América Latina ofrece para concebir otros rumbos del desarrollo, más

susceptibles de ser protagonizados por los propios sectores populares.

Estas certidumbres son objeto de debate desde hace años en el ámbito académico o campos como el de la educación popular en América Latina. Sin embargo, mucho nos queda por aprender respecto de la naturaleza misma de conceptos como *identidad*, *memoria*, *diversidad cultural* y *patrimonio*; no en tanto objetos folclóricos o pintoresquismos populares, sino como factores concretos para la construcción de sociedades más justas y menos excluyentes.

Nunca antes, como ahora, la diversidad cultural había adquirido la dimensión histórica, social y política que tiene en la actualidad. Quizás por ser una sociedad vincularmente dañada por un prolongado y doloroso conflicto, Colombia estuvo entre las primeras naciones en reconocer esa dimensión, que recién en los últimos años comenzó a ser considerada por otros Estados tras el reconocimiento de la Convención de la UNESCO sobre Patrimonio Inmaterial. No obstante, el camino es largo todavía, y resta despejar definitivamente de los imaginarios colectivos la idea que excluye a las inmensas mayorías de la producción de cultura, de que “tradicición” es lo contrario de cambio y progreso, y de que “elevar la cultura de los pueblos” equivale a promover el consumo ilimitado de bienes culturales.

Para nosotros y nosotras, que conformamos la asociación civil Signo, el verdadero encuentro con las potencialidades implícitas en la diversidad cultural, principal riqueza de América Latina, vino de la mano con la intuición que nos llevó a trabajar en el campo de las tradiciones orales desde hace casi veinte años. En diversos procesos de investigación-participativa que llevamos a cabo tuvimos el privilegio de recorrer, casi pueblo a pueblo, varios países del continente, entre ellos Colombia y Uruguay, formándonos en el más difícil de todos los oficios en la era de la promocionadas revoluciones de la comunicación: el de aprender a escuchar.

En esa labor vimos que, aún mucho antes de que todos estos temas pasaran a formar parte de las agendas públicas en muchos países y de las preocupaciones de las agencias de cooperación, en cada rincón

de América Latina, desde los barrios de las grandes ciudades a los pueblos o caseríos rurales, desde los palenques a los ayllus, se realizaban esfuerzos pequeños o medianos pero siempre significativos por fortalecer las identidades socioculturales, sostener las memorias colectivas y constituir actores ciudadanos a partir de las particularidades culturales.

Se trata de esfuerzos casi siempre aislados, la mayoría de las veces carentes de apoyos externos de cualquier naturaleza, hechos “con las uñas”, como dicen aquí, como naciendo de una necesidad visceral, quizás como reacción a los procesos de globalización que han operado, en buena medida, como arrasadores de las particularidades locales, o como formas de resistencia a los nuevos valores de la sociedad de mercado, o de protección para el bombardeo de información de los medios.

El Foro: intercambio horizontal, aprendizaje mutuo, un mirarse y mirar lo que el otro mira...

Es así que concebimos la creación de un espacio en el que todas esas experiencias sociales y académicas confluyeran para fortalecerse y aprender mutuamente, organizarse en redes, inventar y abordar iniciativas comunes, compartir errores y aciertos y dignificar nuestra labor. Así nació el Foro Latinoamericano “Memoria e identidad”, concebido como un ámbito de encuentro y diálogo intercultural horizontal. La primera convocatoria se inició aquí, en Colombia, desde nuestra pequeña sede en Chía, la ciudad de la luna. Con escasísimos recursos, orientado/as por poco más que una intuición y reinventando los dispositivos para abordar un proyecto de semejante magnitud.

La convocatoria lograda con estos magros recursos confirmó plenamente la pertinencia de las intuiciones que la originaron: habíamos dado en el centro de una necesidad latente. El Primer Foro Latinoamericano se realizó en salones de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República en Montevideo en septiembre de 2004, y logró convocar a algo más de 200 participantes de



Fotografía: Carlos Blanco.

ocho países. Desde entonces no ha cesado de crecer exponencialmente. El Cuarto Foro, realizado en octubre de 2008, alcanzó ya a superar los 500 participantes de 18 países de América Latina, el Caribe, Norteamérica y Europa, de una extraordinaria diversidad: gente de pueblos originarios, organizaciones campesinas y afroamericanas, instituciones académicas, investigadores/as, artistas, comunicadores/as y docentes.

Pese a la abundante producción intelectual, el Foro Latinoamericano "Memoria e identidad" no es, en esencia, un congreso. Es una intensa experiencia de diálogo intercultural que estimula la emocionalidad tanto como la invitación a racionalidades nuevas. Las ponencias, seleccionadas conforme al criterio de que deben estar basadas en el trabajo de campo concreto, tienen una duración máxima de 15 minutos, puesto que el propósito no es el de exponer/exponerse sino el de estimular el diálogo y la producción de conocimiento. Las evaluaciones colectivas, que se realizan rigurosamente en el último de los cuatro días de duración del Foro, demuestran que el mayor impacto que los y las participantes se llevan, independientemente de su origen comunitario, académico o técnico, es la vivencia de que es posible un diálogo horizontal de saberes, un descubrimiento

mutuo de las potencialidades culturales del Otro diferente que moviliza certidumbres y pone en juego y comparte las espiritualidades ocultas, a menudo, por el modo de vida urbano.

Desde un inicio ha sido nuestra intención que el Foro supere el carácter de evento periódico y se constituya más bien en un espacio de articulación de esfuerzos y generación de procesos de articulación que se desarrollen durante el año y vuelvan a confluír en el siguiente Foro. Es por ello que cada año se incluye un plenario y múltiples ámbitos vinculares donde se crean iniciativas de acción común: desde simples recolecciones de firmas hasta proyectos más ambiciosos como redes nacionales o encuentros regionales sobre los temas del Foro que se llevan a cabo mediante la cooperación horizontal entre las organizaciones e instituciones participantes. De esta forma se han realizado encuentros de alcance regional en Buenos Aires, La Paz, Bogotá, Cali, La Rioja (España) y el último en Olavarría, en el sur argentino, por iniciativa de la comunidad mapuche local. Estos encuentros regionales instalan los temas relacionados con la diversidad cultural, la memoria, las identidades y las formas de desarrollo fundadas en las herencias y tradiciones culturales de las comunidades en el ámbito regional,

y constituyen importantes espacios de elaboración, jerarquización de experiencias concretas y estímulo para la ulterior participación en el Foro.

Un aspecto interesante a destacar es que la convocatoria al Foro Latinoamericano “Memoria e identidad” propone un conjunto de ejes temáticos: el programa definitivo de trabajo se organiza en función de las propuestas de los y las participantes; cada año surgen nuevos temas-proceso de búsqueda que sólo pueden comprenderse en el marco de los desafíos emergentes en virtud de las coyunturas sociales, políticas y culturales, que se expresan en un número significativo de ponencias, talleres y otras propuestas. Así, la preocupación mayoritaria en el año 2005 fue la de los derechos humanos, entendidos fundamentalmente en cuanto a la reparación y sanación de la memoria con relación a las atrocidades cometidas por las dictaduras militares y los gobiernos autoritarios de la región en las últimas décadas. En 2006 estuvo relacionada con las migraciones, tanto de latinoamericanos hacia los países del Norte como por las deslocalizaciones forzadas como la del pueblo saharauí y otros pueblos del continente por abusos en los procesos de industrialización o desplazamientos motivados por la violencia, como en el caso de Colombia. En 2007, el tema fue el de las culturas del campo y la pérdida de referentes culturales que miles de familias rurales están sufriendo al verse obligadas a abandonar sus ámbitos de origen. En 2008 las reflexiones giraron en torno a los posibles desarrollos desde las miradas de los pueblos y sus culturas. En 2009 abordamos el tema de la territorialidad, las diversas formas culturales de comprender la noción de territorio, los conflictos que surgen del empuje del progreso al estilo capitalista y la defensa de los referentes territoriales tradicionales, junto con los valores y sentidos preservados por las comunidades.

Un hilo sutil permite unir estos temas nucleares de preocupación e interés, permitiendo elaborar hipótesis sobre su evolución en virtud de las necesidades concretas que emergen desde la base social. Esta evolución de los intereses ha obligado a quienes somos responsables de la organización, a reformular permanentemente los ejes temáticos del Foro

Latinoamericano. Cada año, los esfuerzos de gestión del equipo humano de Signo se concentran en posibilitar estas presencias, esenciales para preservar el carácter diverso de los pensamientos y cosmovisiones participantes.

En síntesis

El Foro Latinoamericano “Memoria e identidad” se ha convertido no sólo en un ámbito referente para compartir experiencias concretas y reflexionar sobre sus significaciones y replicabilidad, sino también en un instrumento organizativo eficaz para la concepción y el estímulo de acciones y la articulación de creativities y esfuerzos comunes. La principal contribución ha sido de UNESCO, así como la pequeña organización PANAL de Nalda, España. En los últimos años se agregó la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), en virtud del proyecto: “Desarrollo culturalmente sostenible para América Latina” que emergió de las iniciativas aportadas por el propio Foro. Hay otras como la del Fondo Editorial Latinoamericano, que estaría dedicado a la difusión de memorias y tradiciones orales que jamás entrarían en los parámetros comerciales del mercado editorial, y que requerirá de una amplia red de distribución continental.

Se espera para 2010 la realización de encuentros regionales en México y el sur de Chile, y se proyecta en lo inmediato la creación de una Red de Oralidad del Sur, que reúna y contribuya a la organización de personas, grupos y organizaciones que trabajen en los campos de la tradición oral, la preservación de las lenguas, la historia oral y todas las acciones comunitarias destinadas a la dignificación de la palabra viva de los pueblos.

Hoy, el patrimonio cultural inmaterial de los pueblos latinoamericanos está dejando de ser una mera colección de pintoresquismos regionales para erigirse en conjunto de respuestas y pistas concretas para la resolución de los más acuciantes problemas contemporáneos. *La cultura es como los lentes, sirve pa' ver*; decía aquel viejo guaraní.

Convencidos de que toda esperanza reside en la memoria, las técnicas tan milenarias como revolucionarias de producción agrícola como los *sukakollos* aymaras de Bolivia re-emergen en un mundo que ya anuncia la más grave crisis alimentaria de todos los tiempos. Figuras de la tradición oral popular como el *coquena colla* o el *mohán muisca* continúan hoy expresando la voluntad de los pueblos de defender su pacto solidario con la Naturaleza, en un mundo de calentamiento global y cambio climático. Formas de organización comunitaria como el *ayllu* andino o los *palenques* del Pacífico siguen constituyéndose en alternativas viables a un mundo de crisis de valores y competencia mercantil. En respuesta a un mundo desarrollado que sólo puede expulsar vergonzosamente a todo lo que es diferente de sí mismo, surge de las memorias de América Latina la espiritualidad de los pueblos que supieron integrar la diversidad natural y social como un factor de crecimiento, incluso con poblaciones enteras de inmigrantes extranjeros procedentes de los mismos países “avanzados” que hoy sólo los denigran como una amenaza.

América Latina es el escenario de la Historia. Nos enorgullece que el Foro Latinoamericano “Memoria e identidad” sea herramienta de esos procesos de redescubrimiento del *continente mágico*, donde síntesis nuevas de saberes diversos ya no sólo resisten a la modernidad depredadora, sino también aportan, desde sus ritualidades y valores ancestrales, memorias y tradiciones, esperanzas concretas para proyectar un modo propiamente latinoamericano de concebir sociedades democráticas más justas e inclusivas.

“La normalidad es una anomalía”

Octavio Paz, poeta y ensayista mexicano,
1914-1998.

Notas

Sukakollos aymaras

Antigua técnica agrícola creada por el pueblo chiripa y heredada por tiwanakotas e incas. Es un sistema que combina canales y lomas para optimizar el agua y evitar los estragos de la helada, multiplicando el rendimiento de los cultivos en comparación con las técnicas modernas.

Coquena colla

Personaje de los relatos de tradición oral, al parecer de origen diaguita-calchaquí, muy extendido en todo el norte argentino. Se lo suele describir como un enano con gorro orejudo y rostro colla, que protege a los animales andinos, especialmente las vicuñas. Castiga con grandes palizas a quienes matan vicuñas sin necesidad.

Mohán muisca

Descrito como un anciano con un saco, Mohán es el más común personaje de las tradiciones orales mágicas de Colombia. Guardián de la naturaleza, y en particular de las aguas, cuida de su uso y castiga a quienes no la comparten solidariamente.

Ayllu andino

Compleja forma de organización comunitaria tradicional del mundo andino, aún vigente en muchas regiones, basada en el uso compartido de la tierra, autoridades tradicionales elegidas (habitualmente parejas), el trabajo en común, valores y normas ancestrales.

Palenques del Pacífico

En sucesivas rebeliones masivas de esclavos y esclavos negros, desde el siglo XVII, los “cimarrones” (o negros salvajes, como se les llamaba) escaparon a zonas de selva cercanas al Caribe o al Pacífico, donde fundaron sus comunidades conocidas como palenques, y que aún conservan (por su relativo aislamiento) sus tradiciones e, incluso, su propia lengua.



Fotografía proporcionada por Elizabeth Castillo.

El papel de los docentes-especialistas en la implementación de una propuesta educativa intercultural

Ana Laura Gallardo Gutiérrez

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe-SEP | México
 agallardo@sep.gob.mx

ESTE TRABAJO TIENE TRES finalidades: en primer lugar señalar la importancia de la educación intercultural en la actualidad y su posible incidencia en el Sistema Educativo Nacional Mexicano mediante el proyecto Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria; en segundo lugar, mostrar el trabajo de diseño de contenidos para la enseñanza de la lengua y cultura indígena en la educación secundaria, a través de la experiencia de diseño curricular de los programas de estudio que elaboraron especialistas indígenas; y en tercer lugar, apuntar elementos para fortalecer el diseño curricular intercultural.

Contexto general

La narrativa de la educación intercultural se ha constituido en las últimas décadas. En la educación pública indígena de la mayoría de las naciones latinoamericanas aparece en el último cuarto del siglo XX; específicamente, forma parte de la retórica innovadora de los proyectos iniciales y experimentales de educación bilingüe en Puno (Perú andino) y en la Cuenca del Ecuador, así como de los primeros sistemas escolares para alumnos indígenas en la década de los ochenta, como es el caso de México. No obstante lo anterior, aunque la tradición escolar



Fotografía: Carlos Blanco.



Fotografía proporcionada por Ana Laura Gallardo.

indígena del país realice cambios en su normatividad y reorganización parcial e infraestructura, la educación en general muestra apenas sus primeros intentos por revertir la ortodoxia institucional monocultural y monolingüe.

En México este intento se debe principalmente a los diversos movimientos sociales. La reflexión y desplazamiento a un proyecto pluralista de nación multicultural, reorganizado a partir de la legitimación de las diversidades y la construcción democrática del poder, marca, por lo menos en el imaginario social, un momento de concreción importante con el cambio constitucional del Artículo 2º, donde se reconoce la composición multicultural de la nación mexicana “sustentada originalmente en sus pueblos indígenas”. Sin embargo, esto no es suficiente: el espíritu y la lucha central de los pueblos indígenas en torno a su reconocimiento como sujetos de derecho y no de atención, lo cual implica el reconocimiento de su autonomía económica, política y social (en esta última se contempla como discurso pedagógico la educación intercultural), es un tema nodal que sigue pendiente en la agenda política del país.

Ahora bien, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONAE) recoge los planteamientos del 2º constitucional y señala que México debe transitar

a una realidad en la que sus diferentes culturas se relacionen entre sí como pares; refiere a la educación intercultural como factor de afirmación de la identidad nacional y consigna que el sistema educativo debe alcanzar estos objetivos para toda su población: indígena y no indígena, infantil, juvenil y adulta, tanto en modalidades educativas tradicionales como en medios masivos de comunicación. Así, la política educativa del país asume que la educación en y para la diversidad es intercultural para todos los habitantes del país. Este matiz en la tesis de la *educación intercultural para todos*, marca un giro paradigmático, pues se asume que la interculturalidad no es sólo para los pueblos indígenas sino para todos los mexicanos. Esto convoca, entonces, a repensar el papel de la educación y su función en la conformación identitaria de una nación multicultural.

Contexto del proyecto

Derivado de estas finalidades, el PRONAE consignó como Meta 19 “la implementación de la enseñanza de la lengua y la cultura indígena en la educación secundaria”, a partir de la cual la Coordinación General de

Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP (CGEIB) impulsó la operación de la asignatura Lengua y cultura escrita para dicho nivel educativo (desde el ciclo escolar 2005-2006), que opera hasta ahora en 14 estados de la república, donde se hablan 22 lenguas.

Los marcos de referencia para operar este proyecto parten de asumir que la educación intercultural bilingüe (EIB) es para todos, y que representa la posibilidad de intervención en el sistema educativo mexicano de manera estructural y no sólo a través de respuestas compensatorias; la operación de esta asignatura constituye un desafío histórico e inédito para la educación secundaria en México, pues involucra la articulación de distintos subsistemas, modalidades y niveles del Sistema Educativo Nacional.

Concebida así, la educación intercultural aludiría, entonces, a los múltiples contactos que van constituyendo la identidad de los sujetos a partir de la diversidad; esto es, a los procesos de recuperación, aprehensión, producción, intercambio, resignificación y empoderamiento de las mismas culturas. La educación intercultural implica el reconocimiento de nuestra identidad en el sentido de una invitación a entrar en el proceso de *diálogo intercultural*, como método para aprender a relativizar las tradiciones consolidadas como propias dentro de cada cultura y, ante todo, para poner en tensión y conflicto su conservación y transformación, para posibilitar el conocimiento de la cultura propia y de otras culturas.

El diseño de contenidos de la asignatura de Lengua y cultura indígena

Aterrizar las ideas anteriores en el proyecto de la asignatura generó, entre otras cuestiones, la necesidad de elaborar programas y materiales didácticos pertinentes, cultural y lingüísticamente, para las poblaciones a las que se destina: escuelas secundarias ubicadas en localidades con 30% o más de población indígena, es decir, familias cuyo jefe o jefa, o todos sus miembros, sean hablantes de una lengua originaria. Lo anterior implica distintos escenarios sociolingüísticos en los que la lengua originaria será,

para muchos alumnos, su lengua materna, y para otros su segunda lengua; es por ello que el estudio de la lengua y cultura requiere de una metodología y contenidos complejos que no necesariamente se han experimentado antes.

En este marco se conformó un grupo de 35 especialistas encargados de elaborar los programas de estudio, todos ellos profesores indígenas radicados en las regiones donde se implementarían. El perfil de estos especialistas es un primer punto en la discusión que aquí se intenta mostrar: se trata de profesores indígenas, algunos de ellos docentes frente a grupo, la mayoría dedicados también a labores de asesoría técnico pedagógica en las supervisiones escolares; algunos imparten cátedras en alguna universidad, y la mayoría cuenta con estudios de maestría en lingüística indoamericana o educación y están dedicados a investigaciones lingüísticas, ya sean descriptivas o sociolingüísticas.

Todos ellos son hablantes y pertenecientes a una comunidad indígena; su experiencia de vida y trayectoria les ha permitido lo que aquí llamamos ser "traductores culturales"; esto es, la formación "académica occidentalizada" como cultura y forma de vida es una parte sustancial en su identidad, al tiempo que su experiencia y trayectoria de vida como parte de un pueblo originario constituye otro polo de esa identidad. Cabe señalar que estos dos polos no son los únicos, pero interesa destacarlos en tanto son materia del análisis que a continuación se presenta.

Un segundo punto de la discusión se refiere a estos dos polos de identidad: durante el ejercicio de construcción de la metodología de elaboración de contenidos, el referente inicial o polo identitario que funcionó para pensar el diseño de los contenidos del programa fue el "académico occidentalizado", pues se perfilaba una suerte de selección de contenidos de un catálogo de temas o subtemas: historia de la comunidad, organización social, uso de la lengua, fiestas, etc. Durante el ejercicio de construcción curricular, sin embargo, se cuestionó el sentido de este catálogo en contraste con el sentido o función que podía tener cada uno de esos temas en la lengua originaria. Sobre



Fotografía: Guillermo Contreras.

decir que ello significó advertir que tal catálogo no resultó pertinente culturalmente hablando debido a que no cumplía con la premisa inicial de la asignatura y por lo tanto no era congruente con la tesis de EIB descrita en el apartado anterior.

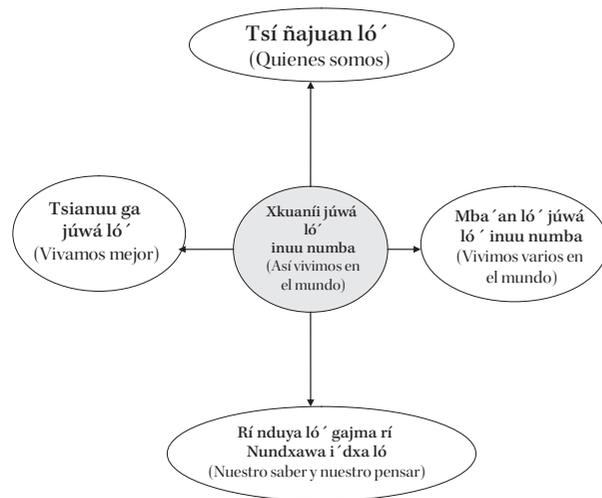
Fue así como se dio paso a un proceso de construcción de contenidos (en contraposición a la selección de los mismos a partir de un catálogo), puesto que la cultura como tal no puede ser fragmentada y en esa medida las relaciones que se establecen entre distintas prácticas sociales, en este caso del lenguaje, son las que ponen a operar el “sentido” de la cultura a través de la lengua y con ello su posibilidad de ser objeto de aprendizaje. La búsqueda por el sentido de esas relaciones permitió alejarse de la cosificación y folklorización de las prácticas sociales, pues involucró necesariamente pensar los contenidos en la lengua, asumiendo que sólo así, desde el espacio simbólico donde se nombra la realidad, es que dichas prácticas adquieren sentido.

En este ejercicio los especialistas sobrepusieron el polo originario al polo académico, lo cual implicó renunciar a un polo naturalizado y eficiente en la tarea de diseño de un programa o intervención educativa; este movimiento, sin embargo, no resultó pertinente para la tarea encomendada.

De la reflexión que suscitó todo lo anterior se optó por construir los contenidos a partir de una suerte de puntos nodales que “anudan” o dan sentido a las dimensiones o prácticas sociales y que surgen de la reflexión desde la lengua en cuestión para entender el sentido de la cosmovisión y la tradición de un pueblo, desarrolladas a lo largo de varias generaciones y cuyos miembros comparten, a través de distintas prácticas (espirituales y materiales), expectativas y proyectos.

Ejemplo de punto nodal. Lengua y cultura, me'phaa: “Así vivimos el mundo”

Punto nodal Me'phaa



Fuente: Abad Navarro (2007), Programa de la Asignatura de Lengua y Cultura Mephaa. Primer grado de secundaria, Chilpancingo, México, Secretaría de Educación de Guerrero.

Fue así como la construcción de los contenidos implicó regresar a organizarlos de acuerdo a ciertos aspectos curriculares que permitieran su dosificación e intencionalidad pedagógica, cuestión nada fácil que aún se sigue discutiendo a raíz de la publicación de los lineamientos nacionales para el diseño de programas de asignatura estatal para secundaria. Un primer paso en esta organización curricular se muestra en el siguiente cuadro:

Reflexión desde la lengua y cultura por las prácticas sociales del lenguaje	Punto nodal: <i>Mitsaan juwa lóç inuu numbaa</i> (Vivimos en armonía en el mundo)		
	Dimensión: <i>Rinduyá lóç gəjmàà rí nundxawá içdxà lóç</i> (Nuestros saberes y conocimientos)		
	Tema: <i>nùçnithana mijna lóç</i> (Nuestras curaciones tradiciones)		
	Propósito: Conocer la importancia de la medicina tradicional como vía de curación para los pueblos <i>mèçphàà</i>		
	Situaciones sociocomunicativas	Aprendizajes esperados	Orientaciones didácticas
	<p><i>Xó núçnithana mijna loç</i> (Nuestra medicina tradicional)</p> <p>Concreción didáctica del punto nodal</p>	<p>O- Explica el significado cultural de la medicina tradicional.</p> <p>L- Reflexiona sobre la importancia de la medicina tradicional.</p> <p>E- Desarrolla recetas medicinales para curar algunas enfermedades.</p> <p>R- Identifica la semántica de la lengua relacionada con la medicina tradicional fría y caliente.</p> <p>Manejo de los componentes de aprendizaje de la lengua</p>	<p>O- Invitar a los padres de familia para que platicuen sobre el uso y la importancia de la medicina tradicional en la comunidad.</p> <p>L- Leer el texto: <i>lyóo xidiin gəjmàà miñà xtilóo</i>, página 15 de la antología, para identificar y conocer las plantas medicinales conocidas como frías y calientes, reflexionando sobre su uso para curar.</p> <p>E- Elaborar recetas medicinales que se usan en la comunidad para curar enfermedades que atacan a la gente y a algunos animales.</p> <p>R- Clasificar semánticamente el léxico para nombrar a las medicinas tradicionales conocidas como frías y calientes en los pueblos <i>mèçphàà</i>.</p>
			Organización curricular desde la cultura

Resultados

Hasta ahora, esta metodología de diseño de contenidos ha sido analizada por diversos grupos de trabajo que la han catalogado como “heterodoxia curricular poco rigurosa”, debido a que sólo analizaron lo curricular en sí. Sin embargo, los resultados del piloteo con jóvenes que cursan esta asignatura mostraron que su significatividad permite que los alumnos construyan aprendizajes sobre sí mismos, muestren actitudes de mayor seguridad, mejoren su rendimiento escolar en las otras asignaturas y disfruten aprender (los resultados de la evaluación pueden consultarse en Ortiz, 2008).

Para los docentes que imparten esta asignatura, así como para sus formadores, supuso la construcción de capacidades interculturales, en la medida que la metodología planteada convoca la combinación de dos lógicas culturales: por un lado la indígena, y por otro lado una cultura occidentalizada, que confluyen en el diseño de los contenidos y por lo tanto en la operación didáctica de la asignatura.

Recomendaciones para la acción

Si bien es preciso reconformar el aspecto curricular para construir contenidos, también es necesario buscar en el campo del currículo, y en su caso transgredirlo, para pensar más allá de la selección de contenidos (temas a enseñar). Pero lo anterior no es cosa menor; es preciso no desdeñar la construcción de contenidos sólo en aras de un diseño intercultural, sino advertir que las tendencias que impulsan la idea de selección de contenidos se adscriben a miradas que, ahora sabemos, fortalecen viejos problemas educativos al fomentar la enseñanza enciclopédica.

El diseño curricular supone una complejidad inherente que se agudiza o es más evidente cuando se hace desde el enfoque del diseño curricular intercultural. Uno de los rasgos más poderosos para mirar esta situación ha sido la tensión identitaria que atravesaron los especialistas que elaboraron los contenidos de los programas de estudio de la asignatura, de ahí que el proceso de desarrollo curricular intercultural suponga en sí mismo un ejercicio de diálogo intercultural que hay que potenciar e intencionar en el campo del diseño curricular.

Referencias y lecturas sugeridas

BERTELY, M. (1998), "Aproximación histórica al estudio etnográfico de la relación indígenas migrantes y procesos escolares: familias yalaltecas asentadas en la periferia metropolitana", *Avances de investigación*, núm. 5, Toluca, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, pp. 11-36.

CRUZ, D. (1990), *Ta nraka ben gula. Lo que dicen los viejos*, México, Universidad Pedagógica Nacional (Colección Cuadernos de la Cultura Pedagógica).

DE LA FUENTE, J. (1977), *Yalalag, una villa zapoteca serrana*, México, Instituto Nacional Indigenista.

DÍAZ BARRIGA, A. (2009), "Diseño curricular por competencias. Apertura de temas que significan un regreso a los viejos problemas de la educación", en *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, 21 al 25 de septiembre.

www.comie.org.mx

ORTIZ MARTÍNEZ, S. (2008), *Evaluación de los aspectos curriculares y didácticos de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena*, México, CGEIB.

Solicitar a: cgeib@sep.gob.mx

Otros sitios de interés

Página de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP:

<http://eib.sep.gob.mx>

Página de ONG con diversos recursos para la educación intercultural en México, dedicada a maestros:

www.educacioncontracorriente.org

Página de filosofía intercultural:

www.polylog.org

“Describe tu aldea y describirás al mundo”
León Tolstoi, escritor ruso, 1828-1910.





Fotografía: Marianela Núñez.

Procesos educativos y escolares en espacios interculturales

Alicia Villa | Sofía Thisted | María Elena Martínez | María Laura Diez

Universidad Nacional de la Plata | Argentina
 alivilla@gmail.com | sofiathisted@gmail.com | maeunlp@ciudad.com.ar | mildiez@fibertel.com.ar

EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS se han llevado adelante múltiples iniciativas en el campo escolar y educativo que tienen como punto de partida el reconocimiento de distintas experiencias culturales vinculadas a pueblos originarios, jóvenes, mujeres y migrantes. Frecuentemente, sin embargo, una parte significativa de estas experiencias se ha preocupado por lo que fue considerado como dificultades escolares de niños y niñas, sustentándose en la expectativa de asimilación del "Otro" a la cultura mayor.

En otra perspectiva se ubican las propuestas basadas en el derecho de los pueblos indígenas a la escolarización en su lengua materna y a una educación que se inscriba en su repertorio cultural como estrategia no sólo de consolidación identitaria, sino como forma de superar el fracaso escolar. Esta construcción de la diversidad cultural en la escuela constituye

la base sobre la que se han asentado algunos modelos de educación intercultural-bilingüe. Desde este punto de vista la interculturalidad es entendida como relación entre población originaria y no originaria, y los pueblos indígenas son vistos sólo como grupos de personas que viven en áreas rurales y contextos sociales concebidos como *bilingües* y *biculturales*.

Todas estas propuestas educativas, sin embargo, han estado dirigidas centralmente a la educación básica, dejando de lado la escolarización de jóvenes, adultas y adultos en los niveles secundario y terciario. Cabe advertir también que en muchos casos continúa primando la cultura hegemónica, sin que este repertorio dominante haya sido cuestionado o puesto en tensión con otras producciones culturales. No obstante, a pesar de todas estas limitaciones es posible resaltar que de un modo u otro estas propuestas han

contribuido a impulsar debates sobre el acceso a una educación que contemple, en pie de igualdad, las prácticas y repertorios culturales de diferentes grupos.

En este texto nos proponemos reflexionar, teniendo como referencia diversas experiencias latinoamericanas, en torno a los procesos educativos que ocurren en *espacios interculturales* donde las cosmovisiones interactúan confrontándose, poniendo en cuestión principios y contenidos de saber y de identidad en sentido amplio. El abordaje intercultural que sostendremos en este artículo pretende debatir los modos en que se hacen visibles algunas identidades y se niegan o limitan otras, no sólo en el caso de los espacios escolares propiamente dichos, sino también en relación a otros espacios donde conviven niños, niñas, jóvenes y adultos diversos, y donde los contrastes expresan múltiples formas de hacer y estar, de hablar, pensar y vivir dentro de sociedades históricamente atravesadas por la desigualdad social.

Proponemos abordar estas diferencias no sólo como un calidoscopio de formas culturales sino como construcciones históricas atravesadas por cambios y contradicciones. En este sentido, la educación intercultural involucra a todos los sujetos. Estas premisas son parte del marco del debate de la política cultural y educativa de los Estados, colectivos y organizaciones civiles en torno al reconocimiento de derechos y acceso a la educación escolar. A partir de estas ideas planteamos un conjunto de interrogantes y experiencias que enfrentamos como equipo interdisciplinario en el intento por establecer un diálogo entre el campo académico y el político.

Una experiencia de política educativa intercultural

Durante el año 2007, un grupo de docentes e investigadoras de distintas universidades públicas fuimos convidadas a participar en una experiencia desarrollada en el marco de la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (Argentina). Esta convocatoria estaba vinculada a la recién creada Dirección de Modalidad de Educación Intercultural destinada a generar

lineamientos y orientaciones y coordinar iniciativas educativas interculturales para las escuelas de la provincia. El objetivo principal era construir una política de educación intercultural, lo cual supuso una serie de procesos de revisión y comprensión acerca de la complejidad tanto de las concepciones político-culturales de los niños y niñas, adolescentes, jóvenes y personas adultas que pueblan las aulas y de los y las docentes, como de la formación inicial y continua de estos últimos. La Dirección se propuso, no sin debates y dificultades, incluir en todas las dimensiones de las prácticas escolares la cuestión de la interculturalidad como perspectiva a la vez que como estrategia y como contenido, generando espacios para el debate y la discusión en las tramas institucionales donde los vínculos pedagógicos tienen lugar.

La perspectiva política, social y educativa intercultural impulsada supuso concebir a la educación común a partir de la multiplicidad de experiencias de infancia, adolescencia, juventud y adultez que concurren o no a la escuela y de sus grupos de pertenencia. Esta visión de la interculturalidad considera que vivimos en sociedades marcadas por relaciones entre diferencias, atravesadas por múltiples visiones y prácticas, en las que existen desigualdades significativas, tanto materiales como simbólicas.

Este abordaje implica considerar que en toda práctica social se encuentran involucradas cuestiones de significado que se inscriben en la trama de tensiones que envuelven los debates alrededor del eje homogeneidad-heterogeneidad cultural al interior de los Estados nacionales y en relación a los procesos de globalización. De esta manera, las identidades son permanentemente redefinidas en múltiples y continuos procesos de representación y reconocimiento, constituyendo un relato reconstruido incessantemente. Esos significados deberían expresarse en los diseños curriculares y en las prácticas escolares, configurando un escenario que visibilice las identidades y diferencias en términos de nacionalidad, género, religión, etnia, generación, sexualidad y clase social, entre otras, que han sido definidas, desvalorizadas y discriminadas por representar lo *otro*, lo diferente, lo inferior. Y esto presupone, a la vez, un

proceso permanente de construcción y reconstrucción de experiencias de innovación/transformación pedagógica y curricular en distintos escenarios y situaciones educativas, con la participación de los diferentes actores que la hacen posible y diversas lógicas, saberes y prácticas para producir, revisar, transmitir e intercambiar saberes y conocimientos.

La promoción del *diálogo entre saberes* requiere un reconocimiento de lo propio así como también aprender a integrar distintos tipos de prácticas que otros grupos humanos han producido, producen, crean y recrean en sus experiencias históricas. Un aspecto a remarcar es la importancia de conocer los contextos en que esos conocimientos fueron construidos, evitando reproducir la presentación de saberes descontextualizados que tradicionalmente han circulado en la escuela como “dados” y “universales”.

Orientadas por esta perspectiva, impulsamos una serie de propuestas y líneas de acción a partir del diálogo con diferentes instancias del sistema educativo, así como con organizaciones que pudieran contribuir a la revisión crítica de textos normativos que partan del reconocimiento de la perspectiva intercultural y de sus implicancias para el conjunto de las situaciones escolares. Este mismo proceso se siguió durante la elaboración de la nueva Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires, en un trabajo conjunto con la Secretaría de Derechos Humanos y organizaciones de base de miembros de pueblos originarios.

Así también, dado que la provincia atravesaba por un proceso de definición curricular, estos documentos se revisaron junto con los equipos de las Direcciones Provinciales de Nivel, de las Direcciones de Modalidad y del Programa de Transformaciones Curriculares. También se elaboraron contenidos específicos de educación intercultural dentro del diseño curricular de construcción de ciudadanía para estudiantes del nivel medio. De esta manera, la perspectiva intercultural comenzó a plasmarse en el plano de las orientaciones educativas concretas.

A partir de estas acciones de articulación curricular se elaboraron materiales de apoyo para acompañar los diseños curriculares, ofreciendo elementos

para el debate de todas las acciones educativas. En la misma línea, y pensando en ampliar el alcance de la propuesta, fue desarrollada la página web haciendo accesibles los documentos producidos en el ámbito de la Dirección; además se propusieron referencias bibliográficas (libros, artículos, etc.) tanto nacionales como del exterior, se hicieron sugerencias didácticas para trabajar con los niños y las niñas, se presentaron experiencias, se hicieron sugerencias sobre cine y literatura y, finalmente, se promovieron diversos eventos relacionados con la educación intercultural.

Dado que la formación de los futuros docentes constituye un campo de fundamental intervención propiciamos la mirada intercultural hacia los procesos educativos en la educación superior; de esta manera se contribuyó al debate de los diseños curriculares para la formación docente continua y en servicio. Asimismo, se apoyó el desarrollo de investigaciones sobre procesos educativos interculturales en los Institutos de Formación Superior Docente a partir de acciones de asesoramiento, y fue presentado un proyecto de carrera de posgraduación en términos de Especialización en Educación Intercultural, destinado a diferentes agentes del sistema educativo.

En el plano de las experiencias escolares se llevó adelante una línea de asistencia técnica para las escuelas que desarrollaban proyectos de educación intercultural, para lo cual fue necesario desarrollar proyectos educativos institucionales. Sin embargo, cabe destacar que el relevamiento no fue un objetivo en sí mismo sino una ocasión para generar encuentros de formación y debate entre docentes respecto de la condición intercultural de nuestras aulas y escuelas. Para este fin se constituyó un equipo de referentes territoriales y se organizaron jornadas descentralizadas y de carácter regional.

Orientaciones para una práctica educativa intercultural

La propuesta para construir prácticas educativas orientadas por una perspectiva intercultural requiere involucrar a docentes, alumnas y alumnos en múltiples situaciones que les permitan comprender



Fotografía: Gloria Murga.

el mundo desde diferentes formas socio-históricas que favorezcan la reflexión sobre su contexto y otras realidades que pueden estar o no a su alcance, en términos materiales y simbólicos. Es decir, lo que se persigue es también la exploración de lo “desconocido”.

Actuar sobre el conjunto de prácticas escolares supone el reconocimiento de los marcos culturales de referencia de quienes conforman la comunidad, sus valoraciones, necesidades, formas de ver y de hacer particulares. En este sentido, este enfoque propone comprender la pertenencia de los sujetos a diferentes grupos (niñez, juventud y adultez), procurando que otras visiones y experiencias entren en juego para transformar, paulatinamente, las formas de circulación y los saberes de y en la escuela.

En el plano curricular y de los proyectos educativos consideramos sustancial la presencia de otros saberes culturales, sociales o “no escolares” (en sentido comparativo con aquéllos que tradicionalmente “transmitió” la escuela) referenciados en múltiples repertorios culturales y tratándolos en relaciones de igualdad. Esto implica transformar las aulas en espacios de diálogo que den lugar a la palabra, a saberes, valoraciones, experiencias formativas y formas de vida y socialización de distintos grupos, haciendo posible la expresión desde las propias posiciones de

los sujetos, desde sus creencias, visiones, etapas de la vida, sexualidades y géneros, entendiendo y aceptando el carácter constructivo y creativo de los intercambios humanos.

Respecto de las actividades a proponer en los diferentes niveles de enseñanza sugerimos la incorporación de experiencias interculturales con variados formatos educativos que incluyen canciones, lecturas, escrituras, dramatizaciones, arte, juegos y experiencias productivas y laborales que los relacionen entre sí, y que convoquen a las familias y comunidades en todas las dimensiones del cotidiano escolar. Todo ello sin descuidar, en el plano de los contenidos, las historias y producciones culturales de los pueblos indígenas u originarios, de las mujeres y de todos los grupos sociales que han sido históricamente invisibilizados o discriminados por el sistema escolar.

Esta visión de la interculturalidad está orientada a suscitar la interrelación entre diferentes grupos socioculturales, afecta a la educación en todas sus dimensiones y favorece una dinámica de crítica y autocrítica, valorando la interacción y comunicación recíprocas. El trabajo educativo puede crear condiciones para que los distintos grupos sociales interactuantes en los espacios escolares conozcan, descubran y re-signifiquen nuevos sentimientos, valores, ideas, costumbres y proyectos sociales y políticos.

Así, en relación a la formación docente inicial y continua definimos un conjunto de *estrategias educativas interculturales* que intentan atender a las diferentes dimensiones de la práctica educativa. Mencionaremos algunas que consideramos centrales:

- analizar los contextos y los problemas que se suscitan en la escuela, como la repitencia, la sobreedad, el abandono, la desmotivación, las dificultades de aprendizaje, el desinterés, la adquisición de competencias lingüísticas de una segunda lengua, etc., considerando las relaciones socioculturales y educativas que se caracterizan por la diversidad cultural y la desigualdad;
- construir un espacio de reflexión sistematizada vinculado con la comunidad respecto de las diversas situaciones por las que atraviesa la población migrante en la sociedad y en la escuela, que se expresan, frecuentemente, en forma de prejuicios y de discriminación;
- posibilitar la incorporación de diversas visiones culturales en la escuela, a partir de la organización escolar del tiempo, el espacio y las actividades extraescolares;
- identificar situaciones de vulneración de derechos y abordarlas desde las prácticas educativas cotidianas en la escuela;
- promover y fortalecer el vínculo entre las escuelas y las redes locales que trabajen la promoción y protección de derechos (niñas, niños, jóvenes, pueblos indígenas, género, discapacidad, etc.);
- explicitar las relaciones socioculturales que se dan en la escuela y en las aulas, mediante el análisis de los modelos de relación entre profesorado, alumnado y las familias, favoreciendo una participación amplia de todos los estamentos;
- actualizar las áreas curriculares con una perspectiva intercultural a través de la revisión permanente de objetivos, contenidos, estrategias, procesos de evaluación y criterios que regulan los elementos de la programación didáctica;
- impulsar la investigación intercultural dentro de los espacios escolares;

- promover la creación de carreras de postgrado en “interculturalidad y educación” como especialización para los diferentes agentes del sistema educativo;
- incrementar las relaciones y vinculaciones con instituciones y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales para establecer convenios de colaboración en proyectos de formación, voluntariado, práctica docente, intercambios y becas.

Las experiencias en las que las y los docentes cuestionan sus supuestos y se preguntan cómo establecer ese diálogo fueron reconocidas, analizadas y socializadas en el marco de los encuentros de presentación de experiencias desarrollados en forma de talleres.

Consideraciones finales

Si bien la experiencia que narramos en este artículo no ha hallado continuidad en las políticas educativas hoy vigentes en la jurisdicción, otras acciones de articulación van surgiendo como posibilidades de debate y acción colectiva en torno a la educación intercultural.

En tal sentido, un conjunto de universidades argentinas y latinoamericanas hemos convergido en un espacio de estudio, investigación y generación de nuevas prácticas pedagógicas, de reflexión teórica y política, y de experimentación de estrategias para el fortalecimiento cultural, fundado en la necesidad de aunar la producción e intercambio compartido entre distintos grupos que desarrollan actividades de enseñanza, investigación y extensión universitaria. Dicho espacio tomará la denominación de Grupo Latinoamericano de Educación Intercultural Extendida (GLEIE).

A partir de la creación de este espacio común se busca avanzar en la producción de un conjunto de premisas que instalen la idea de una educación intercultural para todos y todas (no sólo para pueblos originarios) que promueva experiencias de intercambio formativas y académicas, que produzca lineamientos didácticos para el tratamiento de la educación intercultural, y que proponga la creación



Fotografía: Marianela Núñez.

de un observatorio de las políticas educativas que en esta materia se instalan en la región. Todo ello sin descuidar la inclusión efectiva y el establecimiento de vínculos con organizaciones sociales ligadas a las diferentes perspectivas relacionadas con la cuestión intercultural.

En el plano concreto de los sistemas educativos hoy, podemos observar cierto avance regional en la ampliación y reconocimiento de derechos, en la mayor visibilidad de demandas de los actores sociales y, en años recientes, en algunas reorientaciones en las políticas educativas. Estos procesos, lentos y no exentos de contradicciones, han posibilitado la emergencia y articulación de una serie de elementos y componentes normativos, discursivos y de reflexión crítica sobre la práctica para empezar a configurar aquello que entendemos como *espacio escolar intercultural*, en el cual los sujetos puedan desarrollar un sentido positivo de sí mismos y expresar sus sentimientos, actuando con iniciativa y autonomía y percibiendo sus logros al realizar actividades individuales o en colaboración.

Particularmente en lo que se refiere a la experiencia argentina de educación intercultural, se vivencia la necesidad de profundizar y ampliar los espacios de debate junto a los distintos movimientos y organizaciones sociales. Continúa siendo un desafío del

sistema educativo argentino repensar las bases de un modelo que, sin resignar ciertas premisas asociadas a la igualdad en el acceso y permanencia de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, reconozca las tensiones culturales que atraviesan los procesos de escolarización y permita el reconocimiento de diferentes formas de expresión e imaginación, de cognición y acción.

Con ello hacemos referencia a las distintas lenguas, géneros y generaciones que conviven en la escuela, a las múltiples experiencias y trayectorias educativas y biográficas, a los distintos sentidos atribuidos a los procesos sociales del pasado y del presente de las personas y grupos, y a la necesidad de afirmar una posición respecto de lo que se denomina "educación común", entendida como una instancia relevante (aunque no excluyente) en el proceso de socialización de los sujetos, en la cual se pongan en relación experiencias de vida, conocimientos y fuentes de información variadas. Entendemos que éstas son algunas de las premisas para el pleno ejercicio de la expresión, el diálogo y la conversación, pensando en diversas situaciones y contextos comunicativos.

El espectro de las diferencias debe llevarnos a reconocer también que la diversidad no implica capacidades o habilidades sino marcos identitarios e histórico-culturales complejos. Aprender a rechazar

cualquier discriminación por condición u origen social, género o étnica, nacionalidad u orientación cultural, sexual, religiosa o contexto de hábitat, condición física, intelectual o lingüística requiere, en términos educativos amplios, construir acuerdos necesarios para la vida en comunidad, actuando con base en el respeto de los derechos humanos, el reconocimiento mutuo, la justicia y la aceptación de la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica.

Las instituciones educativas constituyen espacios de socialización que pueden propiciar el conocimiento y la convivencia entre personas jóvenes, adultas, niñas y niños de diferentes orígenes socio-culturales, de diversas etnias, religiones, orientación sexual, género, costumbres, hábitos y valores, constituyéndose en un campo privilegiado de la experiencia educativa. En este sentido, la fuerza de los discursos y prácticas escolares vigentes, señalados como paradigma de la "normalidad", significan límites a ser superados en el intento de construir una experiencia política que, en permanente movimiento y transformación, intente contribuir al cambio educativo en el marco de una perspectiva intercultural que en el proceso de construcción de otros fundamentos y direcciones para la escolarización, también denuncie y cuestione las desigualdades e injusticias.

Lecturas sugeridas

CANAU, V.(org.)(2002), *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*, Petrópolis, RJ, Vozes.

DÍAZ, R., M. DIEZ Y S. THISTED (2009), *Educación e igualdad: la cuestión de la educación intercultural y los pueblos indígenas en Latinoamérica. Una contribución para el proceso de revisión de Durban*, Brasil, Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) [en prensa].

DIEZ, M., M. MARTÍNEZ, S. THISTED Y A. VILLA (2009), "Educación intercultural: fundamentos y práctica política en la provincia de Buenos Aires, Argentina", en P. Medina Melgarejo (coord.), *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, México, Plaza y Valdés.

Diseño curricular de construcción de ciudadanía de 1° a 3°. Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires, Argentina, 2007.

<http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejo-general/disenioscurriculares>

“El sueño de la razón produce monstruos”

Francisco José de Goya y Lucientes,
pintor español, 1746-1828





Fotografía: María Eva Salazar.

Los asesores técnico-pedagógicos y la educación intercultural en Oaxaca, México

Preliminares de una evaluación

Sonia Comboni Salinas | José Manuel Juárez Núñez

Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco | México
 scomboni@correo.xoc.uam.mx | jjuares@correo.xoc.uam.mx

LA EDUCACIÓN EN EL MEDIO INDÍGENA se ha transformado en una política primordial para los Estados que cuentan con población que se identifica como indígena o como “pueblos originarios”. Como consecuencia de ello, desde los años setenta se implementa en algunos países latinoamericanos una nueva política educativa con los pueblos originarios.

En este artículo se presentan algunos resultados de una evaluación del Programa de Asesores Técnicos Pedagógicos (PATP) y de la educación intercultural bilingüe que se aplica en escuelas de nivel básico (preescolar, primaria y secundaria) del estado de Oaxaca; el programa está a cargo de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), dependiente de la Secretaría de Educación Pública de México. Así mismo se plantean algunas reflexiones sobre la

interculturalidad en educación y sus derivaciones hacia la escolaridad básica bilingüe.

De la multiculturalidad a la interculturalidad

El multiculturalismo como valor es importante pero insuficiente para lograr que un país construya posibilidades equitativas y oportunidades de reconocimiento de la diferencia en contextos de alta heterogeneidad social, cultural y étnica como México, más aun cuando el sometimiento, la dominación y la exclusión han hecho de las etnias y/o minorías, pueblos sin historia y sin posibilidades de ser, estar y vivir desde sus especificidades concretas. Para lograr un multiculturalismo creativo, dinámico y constructivo deben superarse la exclusión y la discriminación

étnico-racial, la “negación del otro”, para así posibilitar una construcción simétrica que implique la equivalencia en posibilidades, oportunidades y desarrollo en sus propias vías y concepciones de las sociedades que conviven en esos territorios.

En el caso de los migrantes, los prejuicios en contra de la población indígena se agravan: cuando tratan de incorporarse al trabajo y no son especializados compiten en desventaja laboral con los migrantes no indígenas en los estados receptores y viven en condiciones deplorables.

La sociedad multicultural renuncia a la homogeneización, la dominación y superioridad de una cultura con relación a otra. El reconocimiento de la diversidad multicultural y pluriétnica implica que Estados y gobiernos reconozcan los derechos étnicos en su legislación —respeten sus sistemas jurídicos y de propiedad— y provean los medios necesarios para su concreción. El principio de reconocimiento de la diversidad e igualdad de derechos, aceptado por el Estado mexicano, debe entenderse a partir de lo siguiente:

- En educación no sólo implica generalizar programas bilingües en donde el español es segunda lengua, sino transitar a una práctica educativa intercultural reflejada en contenidos y valores.
- El reconocimiento de la diversidad étnica y cultural en la formación para la ciudadanía; la pertinencia curricular acorde a la realidad social diferenciada de las escuelas según los lugares de origen de sus educandos; y el fomento de prácticas comunicativas basadas en el respeto y reciprocidad con el otro son, todos, elementos básicos en este cambio de concepto y práctica educativa.
- Es fundamental diseñar estrategias mediáticas que promuevan la apertura al otro y la disposición al diálogo intercultural, previniendo toda forma de discriminación y exclusión por el hecho de ser diferentes.
- Respecto a las condiciones de empleo y salud en las regiones de intervención intercultural, se requiere adoptar medidas especiales para lograr el acceso de la población a estos servicios y elevar su calidad de vida.

El Programa de Asesoría Técnico Pedagógica en México

Antecedentes

Uno de los antecedentes del programa de Asesores Pedagógicos se ubica en Bolivia, en 1990, y su propósito fue brindar apoyo a la formación de maestros, pero los gobiernos posteriores a 1998 decidieron desaparecer este tipo de profesional y volver al “tradicional” supervisor de zona escolar.

En México, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) se creó en el año 2000, y en ese mismo año inició el Programa Asesor Técnico Pedagógico (PATP) con el propósito de mejorar la calidad de la educación básica, impulsar la educación intercultural bilingüe y asesorar a los docentes del medio indígena; la aplicación de dicho programa en las escuelas indígenas bilingües de Oaxaca data del año 2002, cuando se aplicó en algunos municipios de dicho estado; actualmente están incorporadas al programa todas las escuelas primarias bilingües del estado.

Según datos de la Dirección General de Educación Indígena de 2009, el programa opera en 24 entidades federativas, en 8 mil 091 escuelas primarias indígenas; cuenta con 34 mil 135 docentes adscritos al PATP y con 758 asesores técnicos pedagógicos ubicados en 894 zonas de supervisión. Se mantiene en los estados donde la población indígena es mayor, y por lo tanto cuentan con la mayor cantidad de centros en los que se aplica la educación intercultural bilingüe. Los campos pedagógicos en los que el PATP ofrece asesorías son, por lo general: enseñanza de la lengua indígena, enseñanza del español, planeación escolar y educación intercultural.

El antecedente de la evaluación que nos ocupa es el trabajo realizado ese mismo año acerca de la educación en valores en educación preescolar. El PATP ha sido evaluado en varias ocasiones: en el ciclo escolar 2004-2005 por la Universidad del Estado de México, en el ciclo 2005-2006 por la UAM-Xochimilco, en 2007 por FLACSO y en 2008 por la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. En este artículo se presentan únicamente los resultados de la evaluación que realizó



Fotografía proporcionada por Ana Laura Gallardo.

la UAM-Xochimilco en las escuelas primarias del estado de Oaxaca que cuentan con el PATP, dada su importancia por tener altos índices de población indígena y una gran variedad lingüística.

Análisis del programa en el contexto de Oaxaca

Para 2009 en Oaxaca existían, de acuerdo a los datos proporcionados por la Dirección General de Educación Indígena, 107 asesores técnicos pedagógicos, uno de los cuales es el coordinador estatal, que atiende 250 Centros de Aplicación para el Desarrollo de la EIB. La evaluación del PATP se llevó a cabo en cinco regiones: Costa, Tuxtepec, Sierra Norte, Putla y Chatina, donde se hablan las siguientes lenguas: zapoteco, mazateco, mixe, triqui y chatino. Se visitaron 18 escuelas (ocho multigrado y diez de organización completa). Se observaron 34 grupos entre primero y sexto grado.

En todas las lenguas de la entidad existen variantes lingüísticas de una comunidad a otra, lo que hace difícil la elaboración de textos; con frecuencia

las variaciones son profundas y no llegan a entenderlas ni los maestros ni los niños. Esto impacta en los procesos educativos cuando los textos no corresponden a la variante hablada. Ante ello se ha optado por elaborar los propios, como una estrategia para mejorar la calidad educativa, conservar y reproducir la cultura propia y potenciar la lengua como medio de comunicación científica y no sólo instruccional.

Metodología aplicada en la evaluación

La evaluación de los ATP estuvo orientada a proporcionar información útil para la toma de decisiones en materia de planeación y para el diseño de programas, proyectos y acciones. Los propósitos que orientaron el trabajo fueron: a) analizar las estrategias pedagógicas puestas en marcha por los asesores técnico pedagógicos para asesorar a los maestros de educación indígena bilingüe en ejercicio; b) detectar posibles cambios de actitud de los docentes respecto del proceso enseñanza-aprendizaje atribuibles a las asesorías; c) detectar posibles cambios en las actitudes de los niños hacia la escuela y el aprendizaje, también atribuibles al programa de asesoría.

Para la evaluación se siguió el procedimiento propuesto por Stufflebam en 1987 (CIPP por sus siglas en inglés), que se traduce como: contexto, entrada, proceso y producto. Dado que el *contexto* ya se ha tratado líneas arriba, sólo abordaremos aquí los demás elementos.

Como *entrada* consideramos las opiniones de los asesores técnicos pedagógicos, los docentes, los alumnos y los padres de familia; recuperamos sus apreciaciones acerca de los recursos, necesidades, oportunidades, fortalezas y debilidades escolares y del programa.

Como *proceso* se indagó sobre la asesoría a los docentes interculturales bilingües considerada como un conjunto de acciones que se realizan de acuerdo a un plan para lograr objetivos concretos. Un elemento central de la evaluación fue el proceso a través del cual los asesores procuran la actualización de los docentes y la posible influencia de su intervención en

los procesos didácticos puestos en marcha en el aula para facilitar el aprendizaje de niños y niñas.

La evaluación no se centró en las metas alcanzadas sino en la calidad de los logros y la satisfacción de las necesidades grupales de los docentes y de sus acciones pedagógicas orientadas al aprendizaje; es por ello que como *producto* se evaluó la utilidad de la capacitación y su repercusión en las actividades de aprendizaje con los niños.

Para evaluar el impacto de las asesorías técnico-pedagógicas a los maestros de EIB y su aplicación se realizaron observaciones y registros etnográficos del trabajo en el aula. Esta intervención se llevó a cabo, por lo general, a lo largo de una semana, para así lograr que tanto los maestros como los alumnos se “olvidaran” del observador e interactuaran normalmente.

Resultados de la evaluación

Limitantes

De las evidencias empíricas se deduce que existen factores que *limitan* la obtención de mejores resultados del trabajo de los asesores técnico-pedagógicos en escuelas indígenas bilingües; entre ellos destacan los siguientes:

- A pesar de los avances logrados en el reconocimiento de los padres de familia sobre la importancia de la escolarización de los niños y niñas indígenas, subsiste la idea de su poca utilidad. Por otro lado, se considera que la economía familiar es responsabilidad de todos los miembros del hogar, por lo cual los niños y las niñas trabajan desde muy temprana edad.
- Los mismos profesores, así como el sistema escolar, representan a la estructura organizativa y de conocimientos de la escuela tradicional que concibe a la escuela como la única posibilidad de salir adelante en “el mundo”. Al mismo tiempo la comunidad exige la castellanización, culturización y asimilación de sus hijos para que puedan tener “un futuro”. Los profesores y autoridades

cercanas o lejanas a los asesores técnico pedagógicos no han desarrollado la capacidad crítica ni la comprensión suficiente para construir programas en y para las comunidades o pueblos que atienden, en los que se recuperen sus riquezas y fortalezas.

- La migración temporal de la familia representa una limitación grave para la continuidad de la escolaridad de las niñas y niños; ellas y ellos se ven en la necesidad de pasar de un sistema regular a uno compensatorio, lo cual dificulta el aprendizaje y la evaluación de los alumnos por parte de la institución educativa, provoca retrasos escolares y deserciones temporales o definitivas.
- Si bien se plantea el interés por rescatar las lenguas indígenas, en la práctica se otorga mayor importancia al aprendizaje del español, y el tiempo dedicado a la lengua materna es mínimo (por lo regular una hora a la semana). Por otra parte, se privilegian los derechos a la movilidad de los maestros sobre los derechos de los niños al aprendizaje y se les asigna sin tomar en cuenta la etnia de origen del maestro ni la de los niños. Aunado a esto, encontramos apatía de los profesores para elaborar materiales en lengua materna o bien no existen materiales adecuados. También ocurre que se elaboran materiales que privilegian una variante lingüística sobre otras, lo que provoca rechazo por parte de maestros y padres de familia.
- Atención limitada de las y los asesores técnicos pedagógicos en algunas regiones: en la región Norte, por ejemplo, hay una buena atención de los asesores técnicos a los maestros en ejercicio, no así en la región Costa, en donde la respuesta es tardía, escasa o ausente. En la mayoría de las escuelas los maestros reciben sólo una capacitación al año.

Se habla mucho del ATP, pero realmente, en los años que yo llevo, pues no hemos visto a nadie por acá... pero en otras escuelas no sé cómo haya funcionando... pero también nosotros hemos aprovechado, no tanto que vengan aquí... hemos tenido cursos

también allá en Santo Domingo y ahí es donde sí, va uno a recibir la forma, la metodología que nos enseñan, las estrategias de cómo debe uno llevar la enseñanza del alumno... Lo que pido es que se visite las escuelas, aquí más que nada.

(Profesores de la escuela multigrado "Justo Sierra")

Aciertos

- Los maestros con más de 30 años de antigüedad presentan serias resistencias a las sugerencias de los asesores para modificar su práctica docente; entre los maestros jóvenes hay, en general, una mayor apertura a las nuevas corrientes pedagógicas, aceptan de buena gana las sugerencias de los ATP y tratan de ponerlas en práctica.
- Las escuelas que ponen a disposición la biblioteca de aula (muchas de ellas no están a disposición del educando) favorecen un mejor aprendizaje de la lengua originaria y del español. Sin embargo, hay que destacar la falta de materiales en lengua materna en algunas regiones, como es el caso de las comunidades triquis.
- El trabajo pedagógico de los maestros asesorados ha mejorado notablemente, lo que se refleja en la creación de estrategias didácticas, como la observación directa del medio ambiente y la expresión de los conocimientos propios de su cultura, base para desarrollar un diálogo que conduzca a la construcción de otros significados.

Este año no hemos tenido capacitación del AT... puede ser por el conflicto del magisterio con el gobierno. El año pasado tuvimos cursos para elaborar materiales educativos, y sobre contenidos para trabajar con los tres grados. Tratamos de implementar la evaluación diagnóstica para conocer qué saben los niños y recuperar los conocimientos previos. Nos enseñaron a tomar en cuenta las características de la comunidad para orientar y organizar mejor los contenidos y a implementar la enseñanza de la lengua del alumno.

(Escuela "Progreso" de Santa María Amialtepec, Oaxaca, en la región Chatina, noviembre 2006).

Recomendaciones para la acción

1. Hacer partícipes a los actores del proceso de las intenciones de la propuesta. El conocimiento que tienen los maestros y los padres de familia del proceso educativo del Programa ATP es muy limitado, y en muchos casos se desconoce, en parte por la poca difusión real de los objetivos del programa, y sobre todo por la escasez de asesorías en la mayoría de las escuelas incluidas en el subsistema de EIB.
2. En relación a las estrategias pedagógicas es indispensable conceder la misma importancia al aprendizaje de la lecto-escritura en lengua materna que la que se le otorga al español. Para ello se deben realizar todos los esfuerzos necesarios para que los maestros sean del mismo grupo étnico cultural y lingüístico de los niños y limitar los cambios de escuela, dejándolos para después de la conclusión del año escolar, de manera que los profesores permanezcan todo el ciclo en una misma escuela.
3. La principal demanda en relación con la EIB es la asesoría para la enseñanza de la lengua materna, pues es notoria la falta de una didáctica adecuada para la enseñanza bilingüe. Por otra parte, es recomendable formar adecuadamente a los ATP de manera que sean maestros altamente calificados para poder asesorar adecuadamente a los maestros y asistirlos en los problemas cotidianos que afectan su tarea educativa.
4. Construir colectivamente un horizonte que represente la aspiración de quienes habitan el contexto. La construcción de una nueva sociedad será producto de los esfuerzos colectivos de todos los ciudadanos y la escuela debe ser uno de los ejes sobre los cuales se gesticione el cambio social en cada región, fundamentada en la tolerancia y la aceptación de la identidad del "otro".

5. Incorporar al proceso educativo los conocimientos, referentes lingüísticos, culturales y regionales como parte del currículo. Las autoridades responsables tienen la obligación de incorporar no sólo conocimientos “nacionales” que den unidad a todos los ciudadanos del país, sino de contenidos regionales y locales que refuercen la identidad de los sujetos y grupos minoritarios, recuperando el aporte socio-cultural y científico-técnico que hacen a la sociedad global.
6. Que los docentes asuman un compromiso ético de atención a la diversidad cultural y elaboren materiales de apoyo al proceso intercultural de diálogo de saberes, como libros, cartillas, diccionarios, y se apropien de estrategias, técnicas y desarrollos didácticos recuperando las distintas experiencias de América Latina.
7. Aterrizar los programas en propuestas prácticas y más operativas, tales como la instrumentación de métodos de enseñanza-aprendizaje de la lengua, lecto-escritura y correlación de contenidos.

Lecturas sugeridas

ACUNZO, MARIO (1991), *Educación e identidad étnica. El caso de la comunidad mixe de Santa María Tlahuitoltepec (México)*, Quito, Ecuador, Ediciones ABYA-YALA.

http://openlibrary.org/works/OL4211402W/Educación_e_identidad_étnica info@openlibrary.org

JUÁREZ JOSÉ MANUEL Y SONIA COMBONI (2002), “¿Educación indígena en un mundo globalizado?”, en J.M. Juárez y Sonia Comboni (coords.), *Globalización, educación y cultura, un reto para América Latina*, México, UAM-X.

MALDONADO ALVARADO, BENJAMÍN (2002), “Los indios en las aulas, dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca”, en *Etnografía de los pueblos indígenas de México*, México, INAH.

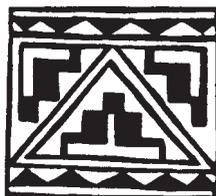
www.cseiio.edu.mx/biblioteca/libros/cienciassociales/los_indios_en_las_aulas.pdf

SEP (1999), *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, México, DGEL.

<http://basica.sep.gob.mx/dgei/start.php>

“Cruzamos el infinito con cada paso, encontramos la eternidad en cada segundo”

Rabindranath Tagore, poeta hindú, 1861-1941.





Fotografía: Carlos Blanco.

Hacia una propuesta de educación intercultural en la escuela agropecuaria

María Guadalupe Díaz Tepepa

Universidad Pedagógica Nacional | México
gpediaz@prodigy.net.mx | mgdiaz@upn.mx

LA NEGACIÓN DE LA TRADICIÓN y de los saberes locales en los procesos escolares ha sido la constante que ha guiado las tendencias de los diseños curriculares en las escuelas públicas en México en sus diversos niveles y modalidades; este fenómeno se presenta, incluso, en las escuelas rurales orientadas a “arraigar a los jóvenes campesinos e indígenas en sus comunidades de origen”, como es el caso de las escuelas tecnológicas agropecuarias, tanto en sus niveles de bachillerato como en el nivel superior.

En investigaciones anteriores referidas a la educación tecnológica agropecuaria hemos señalado que la escuela ha jugado un papel central en los procesos de exclusión y negación de la diversidad cultural, que se expresa en la negación de las culturas productivas campesinas y de los saberes y conocimientos que los campesinos e indígenas usan para

hacer producir la tierra.

En este trabajo me interesa comentar la tensión entre el saber campesino y el saber escolar en las concepciones sobre el trabajo campesino que fundamentan los diseños curriculares de las instituciones educativas que operan en el medio rural, así como en el papel que se asigna a la escuela como agente del desarrollo rural. También interesa destacar que tal conflicto se resuelve en las clases de las escuelas agropecuarias por el carácter intercultural que adquieren los conocimientos escolares a la hora de dar solución a los problemas prácticos de la producción. Aquí es donde se articulan los conocimientos campesinos y de los productores locales con los conocimientos disciplinarios de la tecnología agropecuaria. Y es ahí donde ubicamos la posibilidad de desarrollar la interculturalidad.

Origen de las concepciones sobre el trabajo campesino en las instituciones escolares y su impacto en las definiciones curriculares

A finales de la década de los años setenta y la primera mitad de los ochenta se desarrolló en México y en otras partes del mundo un fuerte debate en torno a las características del sistema campesino de producción y del papel que el campesinado juega en las perspectivas de desarrollo de los países en donde habitan. Aunque a ese debate se sumaron las más diversas posiciones, las dos posturas básicas fueron: 1) aquéllas que presagiaban la inminente desaparición del campesinado y su consecuente sustitución por empresas agropecuarias privadas de tipo capitalista o por empresas estatales y colectivas de tipo socialista; y 2) algunos investigadores que, sensibles a la extraordinaria capacidad de adaptación y supervivencia de los campesinos en diversas partes del mundo, trataban de demostrar la falsedad de las predicciones acerca de la desaparición del campesinado y de explicar el carácter particular y funcional de su trabajo en los diferentes sistemas o modos de producción.

Ambas posiciones han servido para sustentar, teóricamente, diversos programas de educación y desarrollo rural en el nivel local y regional, tales como los diseñados en las escuelas y localidades de nuestros estudios.

Con el propósito de contrastar las tendencias educativas y su concreción en un ámbito social y productivo abordaremos dos ámbitos de la educación rural: los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) y las escuelas alternativas de formación para el trabajo que operan en la Sierra Norte Oriental del estado de Puebla; estas últimas funcionan con un proyecto educativo gestionado por una organización no gubernamental que opera a través del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural.

En este artículo sólo veremos las consecuencias que tienen esos modelos educativos respecto de la forma en que se tensan o articulan los saberes generados en la escuela con aquéllos que se producen desde el ámbito productivo familiar en los contextos de las comunidades, esto es, los saberes campesinos.

Los modelos educativos

Pese a que no queda explícito en ninguna parte del modelo educativo de los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuarios (CBTA) su identificación con los valores de la agricultura moderna de tipo capitalista, podemos afirmar que se basa en la sustitución de las estrategias campesinas de subsistencia por formas productivas de mercado.

El modelo de la agricultura moderna de mercado, que sirve como fundamento de los currículos de la mayor parte de las escuelas agropecuarias de México, depende de que existan recursos abundantes de capital, fuerza de trabajo relativamente escasa y abundancia de suelo cultivable. Bajo estas condiciones el capital sustituye al trabajo mediante la mecanización de la mayoría de los procesos, lo cual sólo es posible si se cuenta con energía barata y fácilmente disponible para ser utilizada como fuerza motriz, lo mismo que con productos agroquímicos (fungicidas, fertilizantes, herbicidas, insecticidas).

En el caso de las escuelas alternativas de formación para el trabajo, por el contrario, se ha pretendido incorporar el saber cotidiano de las familias campesinas en la definición del contenido escolar. Su modelo educativo se identifica en gran medida con las corrientes teóricas que rechazan la desaparición de las formas campesinas de producción y que incluso sostienen la superioridad de éstas sobre las de tipo moderno capitalista. Estas propuestas se vieron reforzadas, a finales de la década de los ochenta, con la aparición y consolidación de líneas de investigación sobre agroecosistemas; principalmente, con la difusión en México de la obra de Víctor Toledo. La valoración positiva que se hace del trabajo campesino está relacionada con el hecho, objetivamente demostrable, de que el campesino, dada la baja cantidad de energía fósil que utiliza, así como su tendencia a la optimización de los pocos recursos con que cuenta (trabajo, tierra, herramientas simples), produce una degradación menor del ambiente.

Además, esas investigaciones han demostrado ampliamente la mayor productividad del trabajo campesino respecto de la agricultura capitalista, puesto

que, aunque el campesino por lo general obtiene un rendimiento menor en sus tierras que el conseguido por los agricultores capitalistas, al restar el monto invertido en insumos (semilla mejorada, agroquímicos, mano de obra, energéticos) en uno y otro sistema, la ganancia obtenida por hectárea es bastante similar. La ventaja del campesino consiste en que, al usar bajos niveles de agroquímicos, combustible fósil y energía basada en la tracción humana, su contribución a la degradación del ambiente es mínima comparada con la que genera el agricultor de tipo capitalista. La consecuencia de esta forma de concebir el sistema campesino de producción es una amplia revalorización de los conocimientos, valores y saberes que representa y un rechazo frontal a la mecanización de la agricultura y al uso de productos agroquímicos.

Ambos modelos productivos sirven para describir las formas en que idealmente debería operar cada sistema de producción; no obstante, al momento de concretar el modelo hace falta realizar, de forma más profunda, un reconocimiento de las condiciones en las que habrá de operar y hacer los ajustes necesarios.

Las consecuencias en la formación escolar

Las condiciones observadas en las localidades campesinas indican que es riesgoso ceñirse a los modelos. El modelo modernizador de la educación agropecuaria no es pertinente tanto por las condiciones particulares de la institución escolar CBTA, que no cuenta con los recursos suficientes para llevarlo a efecto, como por las condiciones extraescolares (locales) de disposición de capital, tierra y trabajo. Por lo tanto, aun cuando la institución escolar lograra transmitir a sus estudiantes, de forma más o menos fiel, el modelo agronómico considerado como ideal, esto implicaría la subutilización del recurso más abundante: la fuerza de trabajo; es decir, se favorecería el desempleo, incluyendo el de los técnicos agrícolas.

La dificultad para aplicar el modelo alternativo es un tanto diferente, pues para poder recobrar el trabajo colectivo y el uso exclusivo de fertilizantes naturales se requiere (en las localidades de estudio

al menos) aumentar la disponibilidad de tierra por unidad familiar, y esto no es deseable porque sólo podría lograrse eliminando unidades familiares o desmontando mayores extensiones de los ya escasos recursos boscosos para incorporarlos como terrenos de siembra (lo que a su vez reduciría la capacidad de extraer abono en forma de tierra de hojas). En estas circunstancias, la mejor (si no es que la única) opción con que cuentan las comunidades campesinas con agricultura de subsistencia es hacer un uso todavía más racional e intensivo del principal recurso: la fuerza de trabajo humana.

Cuando hablamos de la producción para la supervivencia no podemos afirmar que es la *cantidad* de trabajo aplicada a la agricultura lo que trae consigo el éxito del campesino, sino fundamentalmente la *calidad* de ese trabajo, es decir, la capacidad de manejar de manera adecuada el medio natural y el extenso conocimiento que se tiene de las plantas y animales, capacidad y conocimientos que el desarrollo de la agricultura moderna destruye día a día al imponer el monocultivo y el uso indiscriminado de agroquímicos.

El valor y funcionalidad del conocimiento campesino y su carácter intercultural

Podemos decir que el sistema tradicional de conocimientos campesinos es intercultural en la medida que abrega de dos fuentes principales: del propio sistema de conocimientos campesinos y del sistema de conocimientos tecnológicos agropecuarios. La acumulación de conocimientos de estas dos fuentes traza una trayectoria específica de conocimientos propiamente campesina, constituyendo este fenómeno, de hecho, un proceso de intercambio cultural.

Esta trayectoria específica e intercultural de los conocimientos campesinos también forma parte del acervo cognitivo de los profesores y alumnos de las escuelas agropecuarias y está presente en las prácticas productivas y en las clases prácticas de los CBTA, mismas que se nutren, colisionan y se acoplan con los conocimientos escolares deducidos de la teoría tecnológica moderna.

Es en las prácticas productivas y en las clases prácticas de estos Centros donde encontramos una permanente *retroalimentación intercultural*, es decir, donde los elementos de la cultura productiva local adquieren una presencia relevante en la resolución de problemas prácticos de la labranza o el manejo pecuarios; y es la misma necesidad de resolución de problemas concretos lo que permite elegir aquellos elementos o saberes culturales externos que, ya sea de manera transitoria o definitiva, pasarían a constituir un saber sistematizado.

En las observaciones realizadas en las clases “teóricas” de las materias tecnológicas de los CBTA aparece una clara contradicción entre los conocimientos teóricos referenciales del modelo de la tecnología moderna, los saberes experienciales de los alumnos y los saberes prácticos de los profesores. Esta situación indica que el conocimiento que se produce en campos experimentales, con tecnología transferida y muchas veces descontextuada, guarda una distancia considerable respecto de la tecnología agrícola tradicional que se produce, difunde e innova a partir de una tradición cultural.

Sin embargo, este conflicto de saberes no aparece en las prácticas productivas puesto que es la resolución de problemas, y no el modelo ideal, lo que permite acoplar el conocimiento científico tecnológico con el conocimiento de los campesinos y productores y resolver, en los hechos, ese conflicto o contradicción de saberes.

En el trabajo práctico de las escuelas y comunidades campesinas e indígenas no detectamos casos explícitos de confrontación o conflictos de saberes, porque en la práctica, más que contradicciones (que bien se podrían observar entre modelos tecnológicos diferentes, o en la ideología de agrónomos o antropólogos), lo que sí aparece es *un acoplamiento entre la tradición y la innovación* que nos permite mantener la hipótesis de *relaciones interculturales* en las prácticas y conocimientos campesinos para la resolución de problemas productivos.

Por ejemplo: la gente reconoce las ventajas del abono orgánico y la rotación de cultivos como sistemas de fertilización sobre el uso indiscriminado de



Fotografía: Carlos Blanco.

fertilizantes artificiales y demás agroquímicos. Sabe que el químico sirve sólo para un ciclo agrícola y que si en el siguiente no se utiliza la tierra ya no produce; y sabe también que con el orgánico puede aguantar sin volver a fertilizar hasta cinco años. No obstante, los campesinos que afirmaban esto no usaban abono orgánico, sino el tan criticado fertilizante químico. Esto, que parecería una fuerte contradicción, sólo es tal si se consideran los conocimientos acerca de la fertilización como algo absoluto, mientras que si se les ubica como parte de un sistema productivo y de una cultura productiva abierta, la dicotomía se matiza. Así, cuando le preguntamos a un campesino por qué no usaba abono orgánico si reconocía sus ventajas él contestó “ahora ya no, porque ya cambió todo, ya la gente ya cambió su modo de vivir, sus modos de progresar”.

Este “cambio” en los modos de vivir implica, entre otras cosas, que este campesino toma decisiones a partir de un *conocimiento práctico*, una sabiduría para la vida que le hace reparar, por ejemplo, en que no cuenta con tierras propias, sino que las renta, y como él dice: “qué tal si le echo la majada (lo que ahora implica más costos) y viendo que ya está bien abonado, ya el año que entra me las quitan, entonces ya perdí”. Tampoco tiene vacas ni caballos (productores por excelencia de abono natural), ni traspatio lo suficientemente grande para albergarlos (puesto que ha subdividido al máximo el solar para darles casa a sus

hijos casados) y sus hijos ya no desean involucrarse en actividades agrícolas, además de que él no se dedica al campo cien por ciento. Por todas esas razones, para él no hay contradicción entre su preferencia por el abono orgánico y las ventajas operativas que le proporciona el uso de fertilizantes artificiales.

Esta forma de abordar los saberes y conocimientos prácticos de los campesinos permite conocer cómo tales conocimientos se articulan, cuestionan, complementan o niegan en un contexto cultural local. De lo anterior se desprende que los diferentes productores del campo van modificando, ampliando o resignificando los saberes y conocimientos de su cultura productiva. Esto sólo es posible si se toma en cuenta que los poblados no son comunidades “armónicas” sino “escenarios culturales” o “comunidades de práctica”, donde diferentes pobladores, en situaciones diversas, despliegan su acción cotidiana y dan forma a sistemas sociales en constante transformación intercultural.

Recomendaciones para la acción

La labor de la escuela agropecuaria “alternativa” y de la “oficial” debería enfocarse en reconocer, en primer lugar, las condiciones objetivas que conducen al campesino a incorporar o dejar de lado ciertos componentes de la agricultura moderna. En segundo lugar, debería dirigirse a experimentar la *interculturalidad*, esto es, la incorporación de componentes nuevos articulados con los componentes productivos tradicionales, así como a reconocer y enseñar la sistematicidad que adquiere la nueva relación entre componentes nuevos y viejos. En tercer lugar, aprender y enseñar la manera como la incorporación de la nueva tecnología es reordenada en el sistema de conocimientos y habilidades propios del campesino, lo que a su vez supone el conocimiento más o menos sistemático de cómo opera ese saber.

De esto depende la interculturalidad en la escuela agropecuaria, es decir, de que la incorporación de los nuevos componentes no signifique el desmantelamiento del saber campesino, sino su reconocimiento y acoplamiento con los saberes técnicos pertinentes.

De estas consideraciones se desprende que la escuela rural agropecuaria de nivel medio y medio superior requiere una mayor comunicación con su entorno productivo comunitario; que no basta con una declaración de principios transmitida en el discurso de la enseñanza, ni tampoco con la utilización de formas novedosas de trabajo escolar semejante o no al trabajo familiar. Sigue siendo imprescindible un trabajo riguroso en torno al diseño del contenido escolar basado en la detección de los problemas productivos y los saberes campesinos para dar respuesta a lo que en los mismos principios y lineamientos de los modelos escolares se predica: lograr una pertinente y eficiente relación entre la escuela y la comunidad para promover el desarrollo rural.

La labor de la escuela, por lo tanto, no debe ser la de llevar la luz del conocimiento moderno al campesino, ni la de sucumbir ante el ecosistema que ha resultado de un manejo milenario del sistema agrícola campesino; el eje de la acción debe conducir a la *interculturalidad*, a encontrar la forma en la cual la tecnología pueda ser insertada de la manera más correcta y respetuosa dentro de la estrategia campesina de producción.

Lecturas sugeridas

DÍAZ TEPEPA, MARÍA GUADALUPE (2004), *Interculturalidad, saberes campesinos y educación*, México, SEFOA/El Colegio de Tlaxcala A.C./Fundación H. Böll.

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14002817.pdf>

DÍAZ TEPEPA, MARÍA GUADALUPE (2001), *Técnica y tradición. Etnografía de la escuela rural mexicana y de su contexto familiar y comunitario*, México, Plaza y Valdés / El Colegio de Puebla A.C.

DÍAZ TEPEPA, MARÍA GUADALUPE (1992), “El saber técnico en la enseñanza agropecuaria”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXII, núm. 2, pp. 121-134.

www.cee.edu.mx/inicio/cee.html

 A B S T R A C T S

**Rethinking Intercultural
Education in Latin America**

PATRICIA MEDINA MELGAREJO

The article reflects on the different meanings of interculturality, in the sense that its diverse meanings pertain to varied geographies and focuses, an aspect that has caused a certain amount of confusion, or the political displacement and neutralization of its potential action in the educational realm. In order to signal these paradoxes, two different cases are analyzed: the emergence of intercultural education as a product of the demand of native American people, and scholastic events where the notions of *culture*, *identity* and *difference* are ambiguous and imprecise. The text gives an account of how different social conditions (ethno-political, migration, gender, disabilities) are related to exclusion processes, historical-political differences and citizenship modes. The author argues the necessity of rethinking critical interculturality as a political-pedagogical movement that has a particular complexity in Latin America.

**Between Voices -
Between Cultures**

 Dialogic Authorship towards
Participation in the Public Realm

 SARAH CORONA BERKIN
MYRIAM REBECA PÉREZ DANIEL

A problem that is generally not discussed in intercultural education has to do with the naming of the "other". In intercultural discourse, the "other" is always defined from the point of view of the writer, being inescapably defined as a stranger or a foreigner. The editorial project "Between voices" has tried to face this dilemma by proposing a specific authorship methodology for interculturality, in which the "other" —whoever it may be— defines him or herself from his or her own viewpoint, in the awareness that this definition will not only establish the terms on which he or she will be identified by others, but also the possibilities of participation in the public realm. This article presents the reflections that gave birth to the proposal and its configuration.

**Tearing Down Stereotypes
Patriotic School-acts from a Critical
Intercultural Perspective**

 RAÚL DÍAZ
CRISTINA VALDEZ

This article presents a critical, constructive and intercultural review regarding the relationship between the scholastic modes of representing and narrating the Argentinian national identity through the analysis of patriotic school events. The author argues that these events remain petrified in their forms, and despite the efforts to modernize them, they continue to be performed under monocultural, heterosexual and racist codes. With a non-essentialist use of the concepts of identity and representation, scholastic practices that perpetuate themselves and generate stereotypes are questioned in order to advance intercultural didactic proposals.

Intercultural Studies and Cultural Diversity

A Conceptual Proposal

GUNTHER DIETZ

LAURA SELENE MATEOS CORTÉS

YOLANDA JIMÉNEZ NARANJO

R. GUADALUPE MENDOZA ZUANY

After a brief contextualization of the origin of so-called Intercultural Studies and its relation to multiculturalism as a compound of social movements, in this article we propose to conceptually limit and define the notions of multiculturality, interculturality and diversity as they are currently being discussed in Latin America. In the second part of the article, a methodological model for conducting ethnographic research with an intercultural perspective is presented and developed. This model integrates a triadic and combined view towards diversity, difference and inequality.

About That Which “Zapatistas” Do Not Call Intercultural Education

BRUNO BARONNET

The lands recovered by native and “Zapatista” farmers, lands which previous to 1994 had been in the hands of private landowners, have become the building ground for an education policy generated by organized communities in the autonomous municipalities. For over a decade in Las Cañadas de Ocosingo, Chiapas (Mexico), the Zapatistas have exercised self-government in education controlling the regional and communal elementary-school. The pedagogic practices combine knowledge and methods that are timely and pertinent from the standpoint of the actors —of agricultural and Mayan culture— that promote and maintain them on a daily basis through their direct participation.

Post-secondary Ethnic Education in Colombia

ELIZABETH CASTILLO GUZMÁN

In Colombia there are currently seven post-secondary programs dealing with training and research in ethnic education. They deal with a population of nearly 2,500 students, covering an area from ‘la Guajira’ to the Amazon region. Founded around 1995, there are five public and two private universities responsible for the Bachelor’s Degree in ethnic education. This article provides an account of the origin and development of post-secondary ethnic education, a field that emerged from ethnic struggles and social movements and was promoted by a pedagogical movement with an ethnic character that hopes to accomplish —in the medium and long term— its own reform in national education policy.

Towards an Intercultural Education in Mexico

Aspirations, Challenges and Gaps

ELIZABETH MARTÍNEZ BUENABAD

We cannot continue to visualize and deal with the migration of native populations from rural to urban areas exclusively as the “voluntary” response of “individuals” in search of economic improvement, because migration not only implies a physical, but also a cultural and linguistic displacement. Those are realities experienced in urban classrooms that educational research in Mexico has not yet incorporated into its agenda of priorities and should attend as soon as possible. The paradigm of intercultural education, proposed in Mexico in the year 2001, may be a way of achieving this. However, it is worth questioning whether it is enough to attend the demands of an ethnically diverse population.

**Tutored Interculturality
Indigenist Experiences from
Native Education in Brazil**

CRISTHIAN TEÓFILO DA SILVA

This article approaches two indigenist experiences in native intercultural education in contemporary Brazil. The cases presented regarding *Tapuio* and *Avá-canoeiro* indians will be analyzed in order to reflect on the interactions between the integrational indigenist perspective and the intercultural horizon foreseen in recent indigenist legislation. The article ends with suggestions for action and reflections that will assist in overcoming the inherited tutelage of the Brazilian indigenist perspective in the field of indigenous education.

**To be Trained as Educators
Implies Learning How to Think,
in Order to Teach How to
Think from the Perspective of
Diversity**

LILIANA KREMER

In this article the author raises a series of questions for educators about the certainties and linearities that characterize an educator's traditional training. The author signals the need for individual and group work in learning that makes the visualization, legitimization and dignification of diverse practices and contexts in which educators work possible. A tendency towards the training of teachers capable of questioning their own practices and sharing their thoughts is proposed, in order to build new practices that are more complex, rich and respectful of diversity, that trigger participation and generate new knowledge.

**The Making Process
of the Book:
*Techniques and Activities for
Intercultural Education***

ANTONIO SALDÍVAR MORENO

The present article systematizes the making process of the book: *Techniques and Activities for Intercultural Education*. This material emerges as part of a theoretical and methodological construction experience by the Collective for an Intercultural Education in Chiapas, Mexico, and it shows the process through which the proposal was formed. The work proposes methodological criteria that give sense and meaning to the educational practice, serving as a basis for the creation of an intercultural pedagogy.

**An Intercultural Journey of
Knowledge in Dialogue
The Latin American Forum:
"Memory and Identity"**

NATALIA REBETEZ
NÉSTOR GANDUGLIA

Since 2004, the NGO "Signo" (with ample experience and work in Latin American oral traditions) has organized yearly the Latin American Intercultural Forum: "Memory and Identity". The article narrates the concepts that gave origin to this space whose purpose is to establish a dialogue from the perspective of each person's knowledge and to stimulate emotivity for learning and the emergence of new rationalities. The topics that have been discussed at each forum, as well as the level of participation and its importance for initiating new projects in different countries of the region are described.

The Role of Specialized Teachers in the Implementation of an Intercultural Education Proposal

ANA LAURA GALLARDO GUTIÉRREZ

This text aims to point out the importance that intercultural education can have today and its influence on the Mexican federal education system by means of the course “Native Language and Culture” taught at Middle-School level. With that purpose, the work dealing with content-design for the teaching of native language and culture in middle-school education is succinctly described through the curricular planning experience of the study programs native specialists designed. Some thoughts on curricular design in general and intercultural curricular design in particular are put forth.

Education and School Processes in Intercultural Spaces

ALICIA VILLA

SOFÍA THISTED

MARÍA ELENA MARTÍNEZ

MARÍA LAURA DIEZ

This article presents thoughts concerning the intercultural character of scholastic practices in Argentina. Taking as a starting point the recognition of different cultural settings linked to towns of origin, youth, women and migrants, the author describes an experience that took place at the Intercultural Education Directorate in the Province of Buenos Aires during 2007. The text gives an account of thoughts and epistemological standpoints on intercultural education, considering this experience relevant politically in terms of the visibility of some identities and the invisibility of others in societies that have been historically characterized by inequality.

Technical Pedagogic Advisors and Intercultural Education in Oaxaca, Mexico

Preliminaries to an Education

SONIA COMBONI SALINAS

JOSÉ MANUEL JUÁREZ NÚÑEZ

In countries like Mexico, with a great deal of social, cultural and ethnical heterogeneity, the recognition of diversity and equal rights accepted by the State has been the product of a long struggle by indigenous peoples. In education this struggle has meant the conformation of a school system founded on the knowledge, language and culture of these peoples. The text provides an evaluation of the government program for Technical Pedagogic Advisors, a program whose purpose is to advise educators who work from a bicultural and bilingual educational perspective on how to improve their practices and raise the quality of education in the native milieu.

Towards a Proposal for Intercultural Education in Agriculture School

MARÍA GUADALUPE DÍAZ TEPEPA

The article approaches the intercultural dimension as regards the articulation between agricultural and scholastic knowledge. The author highlights the tension that exists between different concepts of farm work on which the curricular designs of two educational modalities that operate in rural areas are founded, as well as the role assigned to the schools as agents for rural development. This article shows that this conflict is resolved during practical courses in agricultural school where the knowledge of farmers and local producers is articulated with the disciplinary knowledge of farming technology, constituting an alternative for developing interculturality in agricultural schools.

Traducido por Camilo Patiño

Corregido por Catherine R. Ettinger

TESTIMONIOS

“Desarrollo culturalmente sostenible para América Latina”

SIGNO, Centro Interdisciplinario, Uruguay

A partir de una década en el campo de la apropiación social de memoria y tradiciones socioculturales, especialmente en Colombia, Argentina y Uruguay, el equipo de Signo detectó la necesidad de articular las innumerables experiencias que, en forma fragmentaria y sin apoyo externo, procuran generar formas de trabajo, educación, salud, vínculo con la Naturaleza y organización comunitaria con base en los principios éticos y saberes propios de sus culturas. La iniciativa dio lugar al Foro Latinoamericano “Memoria e identidad” en 2004, al que le siguieron otros (uno cada año) que reunieron a representantes de pueblos indígenas, afrodescendientes, comunidades campesinas, ONG y universidades de distintos países.

Esta extensísima red de vínculos con organizaciones sociales, instituciones y movimientos populares de todo el continente ha abierto enormes posibilidades de acción, impensables sin esa poderosa herramienta organizativa. De estas experiencias surgió la necesidad de promover formas de desarrollo culturalmente sostenibles como modo de afirmar las identidades y autoestima de sectores vulnerables y su incidencia ciudadana, así como el reconocimiento de la diversidad cultural como factor de desarrollo y fundamento de toda sociedad democrática; así lo consigna la Declaración de UNESCO sobre Diversidad Cultural, firmada por los países incluidos en el proyecto, pero aún no reconocida en las agendas públicas y de cooperación. Esta labor ha resultado en una apasionante exploración colectiva de creatividad popular sustentada en cosmovisiones, tradiciones y valores actualizados por los pueblos para dar respuesta concreta a sus necesidades.

Entre 2007 y 2009 logramos el apoyo de la UNESCO y de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) para la realización de un ambicioso proyecto llamado “Desarrollo culturalmente sostenible para América Latina”. El proyecto se propone la búsqueda y documentación audiovisual de experiencias populares de base en las que grupos, organizaciones y movimientos sociales hayan encontrado, a partir de sus propias tradiciones y herencias culturales, formas diferentes de las hegemónicas de abordar la educación, el trabajo y la producción, la organización comunitaria y el vínculo con la Naturaleza en seis países del continente: Perú, Paraguay, Colombia, Argentina, Bolivia y Uruguay.

La primera fase de esta iniciativa supuso, aún con muy escasos recursos, realizar un importante recorrido de campo para establecer contacto directo con las experiencias comunitarias en cuatro países: Colombia, Argentina, Bolivia y Uruguay; fue así como se documentaron 21 experiencias comunitarias, a las que se suman otras 19 documentadas

durante o a partir de su participación en los encuentros. El número, y especialmente la diversidad y originalidad de las experiencias relevadas, superó ampliamente las expectativas iniciales. Estos resultados prueban que las particularidades culturales pueden sustentar formas de desarrollo partiendo de las identidades y saberes de la comunidad. La segunda etapa, aún en ejecución, incluye a Perú y Paraguay, y ha servido para fortalecer la organización en red, la difusión y articulación de experiencias. En ambas etapas hemos podido constatar la avidez por nuevas formas de promover el desarrollo local, con mayor protagonismo de la población y sus parámetros culturales, por parte de sectores académicos y operadores/as sociales del continente.

El propósito último del proyecto es avanzar, desde las propias experiencias de base, en la construcción de un modelo de desarrollo alternativo respecto del hegemónico occidental, basado en la riqueza cultural del continente. La labor de campo hubiese sido imposible sin la cooperación solidaria de organizaciones e instituciones de los seis países, que aportaron su conocimiento, capacidad de gestión e incluso alojamiento al equipo investigador.

Materiales disponibles

Según la naturaleza y aporte a la concepción de un modelo de desarrollo, hemos ordenado las experiencias documentadas en las siguientes categorías, aunque muchas de ellas aportan elementos sustanciales para más de una: 1) alternativas culturalmente sostenibles en el campo de la educación; 2) en el trabajo y la producción; 3) para el vínculo humano con la Naturaleza; y 4) de organización social y comunitaria. A partir de estas categorías se analizaron posteriormente las experiencias relevadas, con la intención de alcanzar conclusiones primarias que avanzaran a la formulación de un modelo capaz de articular las experiencias y servir de base para establecer una red social que las aúne.

Esta labor de análisis derivó en el libro *Los caminos de Abya Yala: hacia un desarrollo culturalmente sostenible en América Latina*, donde se analizan las potencialidades culturales de los pueblos latinoamericanos y se avanza en demostrar su viabilidad para concebir y poner en práctica nuevas formas de comprender el desarrollo (Montevideo, 2008). Con el propósito de que sean testimonio de las experiencias y su viabilidad, pero especialmente para que sirvan como material educativo para difundir e instalar el debate en torno al desarrollo, su relación con el patrimonio cultural y sus alternativas populares en el continente, se realizaron y editaron cuatro videos documentales (de 25 minutos promedio de duración):

- Sumak kawsay (del aymara: “Vivir bien”), en torno al concepto de calidad de vida.
- Ñembo’é (del guaraní: educar, recibir educación y acercarse al mundo de lo espiritual), sobre las formas de educación comunitaria.
- Pacha (del quechua: tierra madre), en torno a formas alternativas de vínculo humano con la Naturaleza.
- Palenque, dedicado a las alternativas de organización social y comunitaria, las formas de abordar conflictos e impartir justicia, y el sentido del trabajo.

Los documentales se encuentran a disposición de las instituciones, organizaciones y grupos que deseen utilizarlo como herramienta de trabajo, junto con un libro que narra los avances en este campo. Estas iniciativas de organización en red están sustentadas por el portal web “Red latinoamericana de diversidad cultural, identidad y desarrollo” (www.redculturaydesarrollo.org), y tiene el propósito de promover el intercambio permanente de actividades, convocatorias y aprendizajes. El portal incluye un centro de documentación virtual sobre los temas pertinentes donde cualquier organización o autor podrá publicar sus trabajos y ponerlos a disposición. Se espera desarrollar debates virtuales y convocatorias de acciones comunes.

Póngase en contacto con nosotros/as a: signocomunitaria@gmail.com



La Universidad Mapuce Intercultural y el Centro de Educación Popular e Intercultural

Dos momentos de una trayectoria de inserción militante en movimientos sociales e indígenas en el sur de Argentina

Profesores/as y alumnos/as del Centro de Educación Popular e Intercultural (CEPINT) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue desarrollamos desde 1995 una serie de acciones que tienen como eje articulador la temática de la “interculturalidad” y la “educación popular”. Estas prácticas nos comprometen como intelectuales porque consideramos a la universidad como el ámbito político, pedagógico y cultural desde donde es posible producir resistencias, propuestas y colaboraciones en procura de un Estado y una sociedad diferentes.

En nuestras bases de constitución partimos de considerar que el contexto sociocultural actual se caracteriza por la profundización de la desigualdad social. Fenómenos tales como el desarrollo comunicacional, las innovaciones tecnológicas y la transnacionalización de los capitales, de las ideas y de las culturas, se orientan hacia una modernidad homogénea a la vez que fragmentada, única a la vez que diferenciada, eficaz a la vez que irracional. La erosión de algunas identidades, la progresiva desaparición de lo público y el deterioro de las redes de solidaridad son consecuencias de la vigencia hegemónica de una modernidad avasallante basada en la neocolonización económica, cultural y social.

Sin embargo, los procesos de organización y visibilización de distintos colectivos en pos de sus derechos y reconocimiento, y el concomitante desarrollo de la legislación sobre los derechos fundamentales de los pueblos originarios, los grupos sociales y los individuos, configuran un campo fértil para las luchas por la construcción de identidades y/o disidencias que revitalicen y enriquezcan la diversidad social y cultural.

Consideramos que la universidad no puede alejarse de las luchas contra distintas formas de opresión, por lo que se hace necesario intervenir para favorecer otras articulaciones entre quienes son diferentes pero se igualan en reclamos por una sociedad más justa. Desde esta perspectiva, entendemos a la interculturalidad como una construcción que hay que realizar en cada situación específica, ante cada acontecimiento cultural, pedagógico, político y económico.

Es por ello que nos propusimos promover en la escena pública el debate acerca de la interculturalidad, y apoyar la configuración de espacios “micropolíticos y pedagógicos” en donde ir concretando una práctica social intercultural y generando formas de interculturalidad alternativas a las sustentadas por la hegemonía neoliberal, además de sumarnos a diversos colectivos (docentes, desocupados, mujeres, entre otros), en particular comunidades y organizaciones indígenas.

Pensamos la colaboración como una circulación de saberes entendida, parafraseando a Freire, como *comunicación solidaria*. No se trata de irradiar saberes académicos hacia otros sujetos supuestamente carentes de ellos, sino más bien de formar parte de una red donde los saberes no son “para los otros” sino “junto con ellos”. Desde una educación popular “revisitada” avanzamos en una educación *otra*.

Articulación intercultural desde el Centro de Educación Mapuce de Neuquén con el CEPINT: Caminando juntos

Para dar una somera idea de nuestro trabajo, cuyos resultados se encuentran parcialmente publicados en el blog, nos referiremos al acompañamiento a través de encuentros entre profesores rurales y pueblo mapuce, a la formación permanente de docentes, a la inserción en varias escuelas de comunidades y a la generación de proyectos interculturales y populares, por ejemplo con mujeres.

En cuanto a las organizaciones mapuce, contamos con más de una década no sólo de mutuas colaboraciones sino de acciones conjuntas en distintos campos (educativo, político, jurídico, antropológico). Nuestra formación académica ha sido siempre útil y reconocida, y ha servido para fundamentar distintas propuestas de estos colectivos, pero reconocemos que nuestra mayor formación ha provenido de las prácticas conjuntas.

Universidad Mapuce Intercultural: la apuesta a un futuro diferente...

En octubre de 2009 fue presentada públicamente la Universidad Mapuce Intercultural (UMI) en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, Argentina. Esta Universidad es resultado de un largo proceso de lucha y de ejercicio de los derechos fundamentales del pueblo mapuce que lleva adelante desde hace más de 30 años su institución política-filosófica, la Confederación Mapuce Neuquina.

Desde hace más de una década el Pueblo Mapuce de Neuquén, a través del Centro de Educación *Norgvbmamtleayñ*, viene realizando actividades para el fortalecimiento de su identidad con dos objetivos centrales: la recuperación y el fortalecimiento de la educación autónoma mapuce en las comunidades, y la elaboración y proyección de nuevas políticas educativas para la Provincia de Neuquén basadas en la interculturalidad.

En los últimos años el pueblo Mapuce ha procurado asegurar y resguardar sus espacios territoriales con el propósito de pasar del fortalecimiento de la propia identidad y cosmovisión a la proyección de planes de vida acordes con el sostenimiento de la biodiversidad ambiental y cultural. Para lograr este objetivo necesita con urgencia capacidades humanas, técnicas y profesionales: de esto surge la decisión de conformar la UMI y de garantizar la formación de jóvenes para que tengan como base la cosmovisión Mapuce, en perspectiva intercultural.

La propuesta de la UMI es lanzada en un momento en el que las comunidades pugnan no sólo por mantener y asegurar sus territorios ancestrales, sino por recuperar lo que les ha sido despojado, así como también frenar nuevas usurpaciones. En este marco las reacciones no se han hecho esperar: hoy son acusados de terroristas y extranjeros, y están siendo víctimas de represión y desalojos (actualmente hay 32 causas penales en

proceso en las que se encuentran imputados más de 150 autoridades y miembros del pueblo mapuche).

La educación superior que la UMI llevará a cabo se sostendrá en un diálogo entre el propio saber mapuce (territorio, cosmovisión, desarrollo económico, organización social y comunitaria, proyección política como pueblo originario), con otros saberes que impulsan la descolonización del saber, mal llamado universal.

Como objetivos, la UMI se propone:

- Desarrollar estudios e investigaciones para y desde la cosmovisión mapuce.
- Desarrollar metodologías y pedagogías educativas propias e interculturales.
- Propiciar espacios de debate para la validación y el reconocimiento de la cosmovisión mapuce, y propiciar la crítica del pensamiento, el ser y la política coloniales.
- Desarrollar espacios de formación técnica y universitaria desde la cosmovisión mapuce e incidir en los currículos de las instituciones educativas.
- Ser la receptora y orientadora de proyectos de educación, extensión e investigación de otras universidades que se involucren en la proyección biocultural del pueblo mapuce y de la sociedad intercultural.
- Promover la cosmovisión mapuce y generar ámbitos de intercambio entre docentes, alumnos e investigadores de diferentes niveles del sistema educativo.
- Los productos de la investigación logrados en la UMI deberán estar al servicio de solución de problemas comunitarios y a la vigencia y proyección de estas comunidades.
- Propiciará espacios de debate, validación y ejercicio de las propias instituciones: Kvme feal-autoridades/políticas comunitarias, Nor Feal-justicia, Nor Kimvn-educación, Bawentun-medicina, entre otros.
- Requerir y obtener de los órganos del Estado pertinentes el reconocimiento de planes y programas de estudio de la UMI.
- Asesorar a técnicos y especialistas sobre todo lo que se relacione con los planes de vida mapuce.
- Celebrar y ejecutar convenios con instituciones públicas o privadas, nacionales o extranjeras a efecto de financiar proyectos, programas culturales, etc.
- La UMI generará procesos de investigación, análisis y debate que fundamenten un posicionamiento consciente de jóvenes y profesores frente a las raíces históricas, sus actores y factores, sus causas y consecuencias; y acerca de la creación de los Estados en territorios de los pueblos originarios.

Información proporcionada por Raúl Díaz: <http://cepint.blogspot.com> CE: rdsurl@gmail.com

Para más información: www.confederacionmapuce.com.ar CE: unimapuinter@gmail.com

Centro de Memorias Étnicas

Universidad del Cauca, Colombia

El Centro de las Memorias Étnicas de la Universidad del Cauca, localizado en el suroccidente colombiano, surge en el año 2009 como un proyecto intelectual que busca dignificar las trayectorias de los pueblos indígenas y afrodescendientes en la configuración de la historia de la región y la nación. Uno de sus propósitos centrales es divulgar las voces que no han tenido lugar en la historia oficial que nos precede y así ampliar los horizontes del diálogo intercultural en la región, el departamento y, si se quiere, el país.

Las *memorias étnicas*, como denominamos el ámbito sobre el cual gravita el Centro, constituyen un campo de saber rico y complejo que nos permite un acercamiento más frontal a nuestra historia política y cultural; en ese sentido proponemos tres orientaciones centrales que guían el sentido social del Centro.

Voces que son memoria, un poco más allá de la historia

Muchos se preguntarán qué implica el lugar de la memoria en la vida actual del país, donde lo que nos caracteriza como sociedad es el perpetuo olvido. En este punto vale la siguiente aclaración: lo que entendemos como memoria responde básicamente a la voz de los sujetos, a la forma como sus acontecimientos, sus vidas y sus biografías se bifurcan en los mares de la emocionalidad transformando sus recuerdos en productos de memorias. Se distingue de la historia disciplinar, que indaga tanto en fuentes orales como escritas la "verdad" sobre el pasado; no se trata, sin embargo, de disputar al saber histórico la necesaria función que cumple en la producción del pasado. Nuestra apuesta por la memoria de los sujetos étnicos, indígenas y afrodescendientes, constituye una preocupación por otorgarle una función social y política a las experiencias de hombres y mujeres que en distintos contextos y tiempos han construido visiones de mundo como protagonistas de los hechos históricos.

La imperiosa necesidad de visibilizar y posicionar a los protagonistas de los acontecimientos abre la posibilidad de generar espacios concretos donde la vida de líderes, maestros, poetas, músicos y, en general, gente de las comunidades, se constituyan en retratos diferentes de la realidad y ocupen un lugar digno. El Centro de las Memorias Étnicas es el centro de las voces del silencio, es un espacio para dignificar a los sujetos sin voz, a quienes han hecho de sus propias existencias voces de la memoria.

Voces de las memorias étnicas, un paso más allá de la memoria

¿Qué importancia tiene para la universidad, para la región y para el país un Centro de las Memorias Étnicas? En el ámbito de la memoria nacional las existencias, vivencias y trayectorias de indígenas y afrodescendientes no han contado siempre con el lugar que se merecen en el complejo entramado de la nacionalidad colombiana. En un país donde la presencia demográfica, política, cultural y económica de poblaciones étnicas es significativa, es de vital importancia reconstruir el protagonismo que estos grupos han tenido y siguen teniendo en la construcción del imaginario nacional que nos cobija. Por eso el Centro de las Memorias Étnicas abre un espacio para que las *voces de la etnicidad* se expresen y así ampliar los horizontes de la historia regional, tan importante en la formación de nuestra incompletud nacional. El Centro representa un espacio para resaltar los ecos del recuerdo y desde los horizontes del “yo” protagónico ampliar nuestra visión sobre la nacionalidad, en el entendido de que las voces de las memorias étnicas son, esencialmente, las memorias de la nación.

Las memorias étnicas en la universidad

Por último, consideramos de vital importancia que la Universidad del Cauca, siendo un centro del saber regional, promueva espacios para los protagonistas directos de las historias regionales. El Centro de las Memorias Étnicas representa un escenario abierto a la sociedad del conocimiento y para la sociedad de la vida cotidiana; es por ello que pone los archivos orales, audiovisuales, documentales, musicales y fotográficos al servicio de la comunidad; en ese sentido ofrece un panorama más amplio de la complejidad y la dispersión de las trayectorias étnicas de la región.

El objetivo central de este proyecto es generar un ámbito de saber en el cual se conozcan y se difundan las expresiones de las memorias políticas, sociales y culturales del siglo XX, de indígenas y afrodescendientes, como actores históricos cuyas voces y narrativas son de gran valor para comprender el entramado histórico en el cual nos hemos constituido como región y como nación. De este modo, el Centro de las Memorias Étnicas se plantea como un albacea de los archivos de estas memorias, para hacer posible que el conocimiento allí contenido pueda ser consultado, analizado y socializado; de este modo contribuye a la dignificación de las trayectorias de poblaciones que han sido definitivas en la configuración de nuestro pasado y nuestro presente.

Para el año 2010, el Centro de Memorias Étnicas iniciará el proceso de recopilar, ordenar, indexar y clasificar archivos orales, audiovisuales, fotográficos y musicales referidos a las trayectorias indígenas y afrodescendientes del suroccidente colombiano durante el siglo XX.

Elizabeth Castillo Guzmán y José Antonio Caicedo Ortiz

Centro de Memorias Étnicas
Universidad del Cauca, Popayán, Colombia
memorietnicas@gmail.com

ACERCA DE LOS AUTORES

Bruno Baronnet

Educador popular desde 1996 en aldeas y ciudades de Francia. Doctor en Ciencias Sociales por El Colegio de México y el Instituto de Altos Estudios de América Latina de la Universidad de París III. Su trabajo de tesis (2009) aborda los retos sociológicos del campo de la educación indígena en el contexto de la lucha por la autonomía política de diversos pueblos mayas, especialmente los tseltales de Las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México. Se interesa en las prácticas de política educativa en los pueblos campesinos e indígenas de Latinoamérica.

Elizabeth Castillo Guzmán

Psicóloga social comunitaria por la Universidad Nacional de Colombia y magíster en la Pontificia Universidad Javeriana. Actualmente académica e investigadora del Departamento de Estudios Interculturales de la Universidad del Cauca, Colombia. Dentro de sus líneas de investigación se encuentra la etno-educación en Colombia: sistematización y análisis. Autora y coautora de distintos artículos, capítulos de libros y libros, como *Educar a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*, 2005; y *Maestros indígenas: prácticas, saberes y culturas pedagógicas*, 2008, ambos editados por la Universidad del Cauca.

Sonia Comboni Salinas

Profesora investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Doctora en Sociología de Educación. Ha trabajado en proyectos educativos y de formación para maestros indígenas, tanto en México como en países de América del Sur. Autora de numerosos artículos sobre la problemática de la educación indígena en México y América Latina.

Sarah Corona Berkin

Doctora en Comunicación Social. Profesora-investigadora titular de la Universidad de Guadalajara, Jalisco. Especialidad: educación y comunicación intercultural; comunicación visual y política; metodologías

horizontales. Entre sus obras están: *Nuestro libro de la memoria y la escritura. Apuntes para la enseñanza de la cultura wixarika* (con Agustín Salvador), Universidad de Guadalajara, 2002; *Miradas entrevistas: aproximación a la cultura, comunicación y fotografía huichola* (Universidad de Guadalajara/Conacyt, México, 2002); *Entre voces... Fragmentos de educación "entre-cultural"* (con otras voces), Universidad de Guadalajara, México, 2007.

Raúl Díaz

Antropólogo y maestro en Investigación Educativa. Profesor titular regular en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Miembro del consejo asesor de la Universidad Mapuce Intercultural (Neuquén, Patagonia, Argentina). Autor de libros y artículos en Pedagogía y diferencia cultural. Director del Centro de Educación Popular e Intercultural. Proyectos de investigación actuales: "Interculturalidad, epistemología y decolonialidad: la emergencia de 'otros' saberes en las luchas mapuce por educación, territorio y cultura" y "Pedagogía, alteridad y representación: un estudio sobre políticas de exhibición cultural en el sur argentino".

María Guadalupe Díaz Tepepa

Doctora en Filosofía (Ciencias de la Educación) por la Universidad de Navarra, España. Actualmente es profesora-investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional. Ha publicado tres libros y una treintena de artículos, capítulos de libro y ponencias en memorias de congresos nacionales e internacionales

María Laura Diez

Doctoranda en Filosofía y Letras y Licenciada en Ciencias Antropológicas por la Universidad de Buenos Aires. Profesora en la carrera de Ciencias Antropológicas e investigadora del Programa de Antropología y Educación, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Gunther Dietz

Antropólogo por la Universidad de Hamburgo (Alemania). Actualmente trabaja como profesor-investigador titular en Estudios Interculturales en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, Xalapa, México; su última publicación monográfica es el libro *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: An anthropological approach* (Münster y Nueva York, Waxmann, 2009).

Ana Laura Gallardo Gutiérrez

Licenciada y maestra en Pedagogía por la UNAM. Actualmente es profesora del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad y directora de Desarrollo del Currículo Intercultural de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública. Sus principales líneas de investigación se desarrollan en torno a la relación entre currículo e interculturalidad, currículo en educación ambiental y currículo intercultural-enseñanza de la historia y teoría pedagógica. Sobre estos temas ha publicado varios artículos y capítulos de libro en México y Alemania.

Néstor Ganduglia

Psicólogo social, ha sido profesor de Lenguaje y Estética del Sonido en la Universidad de la República del Uruguay, así como del máster en Educación Popular. Como investigador de tradiciones orales ha trabajado en varios países latinoamericanos. Director académico de Signo Interdisciplinaria, asociación que se ocupa del campo de las culturas y saberes de las tradiciones orales indígenas, afroamericanas y populares en América Latina. Organizador del Foro Latinoamericano "Memoria e identidad"-Uruguay.

Yolanda Jiménez Naranjo

Socióloga y antropóloga por la Universidad de Granada, España. Actualmente profesora-investigadora titular en Estudios Interculturales en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, Xalapa, México; su última publicación monográfica es el libro *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar* (México, SEP-GCEIB, 2009).

José Manuel Juárez Núñez

Doctor en Sociología Urbana, y maestro en Sociología de la Educación. Profesor investigador de la UAM-Xochimilco. Ha trabajado con grupos indígenas como asesor de proyectos educativos y en la formación de maestros indígenas. Autor de numerosos artículos sobre la problemática de la educación indígena en México y América Latina.

Liliana Kremer

Máster en Ciencias de la Educación (París V, Sorbonne Nouvelle), educadora especializada (EFPP, París). Mediadora (Argentina). Profesora titular de Educación y Trabajo Social e investigadora de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Directora de Proyectos Fundación Plurales.

Elizabeth Martínez Buenabad

Doctora en Antropología en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS-DF). Ha realizado investigaciones de campo con grupos étnicos de México en Puebla y Michoacán y con migrantes mazatecos del estado de Oaxaca. Es profesora-investigadora del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y actualmente se encuentra en el El Colegio de Michoacán A.C., realizando una estancia posdoctoral.

María Elena Martínez

Doctora en Educación (PUC, Rio de Janeiro, Brasil), coordinadora de la especialización en Nuevas Infancias y Juventudes y profesora en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Laura Selene Mateos Cortés

Filósofa y antropóloga en las Universidades Veracruzana (México) y de Granada (España); trabaja como investigadora en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, Xalapa; su última publicación monográfica es *Los estudios interculturales en Veracruz: perspectivas regionales en contextos globales* (Xalapa, Editorial de la Universidad Veracruzana, 2009, en prensa).

Patricia Medina Melgarejo

Doctora en Pedagogía (UNAM, 1998) y en Antropología (ENAH, 2005); actualmente investigadora y docente de la Universidad Pedagógica Nacional y del posgrado en Pedagogía de la UNAM. Sus líneas de interés en investigación: teoría crítica de la educación y la pedagogía intercultural; la formación de formadores y construcción de espacios curriculares; la construcción de una perspectiva de análisis histórico cultural de las políticas educativas a partir de la construcción de la línea de investigación y formación en torno a los procesos de identidad, memoria, conocimiento y territorialidad.

Guadalupe Mendoza Zuany

Polítologa y antropóloga en la Universidad Autónoma de Yucatán (México) y de la Universidad York (Reino Unido); trabaja como profesora-investigadora titular en la Universidad Veracruzana Intercultural, perteneciente a la Universidad Veracruzana, Xalapa (México); su última publicación monográfica se titula *Dealing with Diversity: Autonomy and intercultural dialogue. The case of two indigenous communities in the Sierra Norte of Oaxaca, Mexico* (Saarbrücken, VDM-Verlag, 2009).

Myriam Rebeca Pérez Daniel

Doctora en Educación. Profesora de tiempo completo de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas. Líneas de investigación: educación y comunicación intercultural, estudios del discurso.

Natalia Rebetz

Licenciada en Filosofía y en Matemáticas, gestora cultural (en Colombia). Directora Ejecutiva de Signo Interdisciplinaria, asociación civil que trabaja en el campo de las culturas y saberes populares de América Latina en Montevideo, Uruguay.

Antonio Saldívar Moreno

Geógrafo y maestro en Ciencias en Desarrollo Rural; doctorado en Comunicación, cultura y educación por la Universidad de Salamanca en España, donde colaboró como investigador en el Centro Tecnológico de Diseño Cultural. Es investigador y profesor de El Colegio de la Frontera Sur. Productor orgánico de frutas, verduras

y nopales y experto en metodologías participativas. Promueve la creación de comunidades de aprendizaje y de vida a través del Colectivo por una educación intercultural. Impulsa actualmente el desarrollo de procesos innovadores que transformen la práctica educativa y la articulen con las políticas.

Cristhian Teófilo da Silva

Doctor en Antropología Social por la Universidad de Brasilia, en donde es profesor del Centro de Investigación y Posgrado sobre las Américas. Ha colaborado en procesos de regularización agraria de comunidades quilombolas e indígenas en Brasil; y realizado investigaciones sobre la indianidad y el poder tutelar entre los tapuios y los avá-canoeiros en el centro-oeste de Brasil. Ha llevado a cabo estudios sobre relaciones interétnicas y estudios de etnología indígena en las ciudades de Vancouver y Montreal, Canadá; y fue coordinador de las investigaciones sobre contacto interétnico, políticas indigenistas e indigenismo en una perspectiva comparada (Brasil-Canadá).

Sofía Thisted

Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires, profesora en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de la Plata, Argentina.

Cristina Valdez

Profesora en Ciencias de la Educación e investigadora. Becaria en proyectos de investigación del CEPINT (Centro de Educación Popular e Intercultural) y responsable del Área Audiovisual. Colaboradora en trabajos de mapeo cultural indígena para la defensa jurídica. Realizadora de videos en el proyecto "Imágenes para la Identidad" (SECyT-UNC). Actualmente cursa postgrado en Educación.

Alicia Villa

Maestra en Investigación Educativa, UAHC, Chile, y doctora en Ciencias Sociales por FLACSO; coordinadora de la maestría en Educación y profesora en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Carlos Montemayor, 2008

Los pueblos indios de México hoy

Evolución histórica de su concepto y realidad social

México, Debolsillo | Versión original en 2000, por editorial Planeta



La obra de Carlos Montemayor refleja el compromiso de un hombre con su tiempo. La muerte lo encontró como siempre: luchando, escribiendo y sabiendo escuchar... Esta reseña de una de sus obras representa un humilde homenaje a su trabajo.

Este libro constituye una obra de gran utilidad por su sencillez y al mismo tiempo por su profundidad y alta calidad académica. El recorrido que nos propone Montemayor se expresa en el sugerente subtítulo: *Evolución histórica de su concepto y realidad social*. El autor inicia con tres interrogantes: ¿cómo se veía el mundo antes del descubrimiento de América?, ¿qué fue verdaderamente el descubrimiento de América?, y ¿realmente había indios en América? Aborda como punto de partida la “invención” de nuestro continente, es decir, cómo Europa, al encontrarse circunstancialmente ante un territorio del que desconocía su existencia, se enfrentó a una realidad que descentraba el privilegio de un dominio único del espacio geográfico y de la cultura, lo que reforzaba la idea de colonizar y promovía el desarrollo de otras formas de producción y explotación. La colección de mapas es especialmente interesante, para aquellos que trabajamos las múltiples formas de representación del mundo.

En los siguientes tres apartados: “Los indios: ¿juicio o prejuicio?”, “La racionalidad o irracionalidad de los indios ¿una política indigenista?” y “Tierra y trabajo forzoso de indios en la Colonia”, Montemayor analiza las formas de dominación y de nominación (de nombrar) durante la conquista, que se tradujeron en un proceso colonizador que impuso una cierta mirada acerca del mundo y derivó en la conversión de los pueblos originarios en vasallos tutelados.

En el siguiente bloque de temáticas: “La revaloración del indio como origen de México”; “Un nuevo decreto: el indio no existe” y “Las tierras comunales y el liberalismo” el autor analiza la manera en que en el proceso de independencia se prescindió de las formas de conocimiento, de poder y de ser de los pueblos originarios; bajo la mirada de una sola nación, una sola lengua y una sola cultura, se configuró una política indigenista que intentaba generar una identidad nacional que invisibilizaba a los pueblos indígenas y decretaba su inexistencia a través del genérico “comunidades campesinas”.

En los últimos capítulos de este libro: “El indigenismo del siglo XX”; “La castellanización y la homogenización cultural” y “La insurrección indígena y la igualdad diferente”, Montemayor analiza las políticas de los regímenes pos-revolucionarios y la configuración de la mirada contemporánea del Estado nación a través de la cual se exalta una identidad nacional, se acentúa la desterritorialización de los pueblos mediante “programas de desarrollo” y se favorece la migración hacia las ciudades. En este contexto los proyectos educativos respondieron a una idea de castellanización para la homogenización cultural. Estas contradicciones y procesos gestan las condiciones de rebeldía que irrumpen en 1994. Este excelente investigador, literato, incasable luchador por las lenguas amerindias de nuestro continente, cierra con una pregunta que muchos abrazamos: ¿Hacia dónde ir...?

Este texto, al igual que toda la obra de Carlos Montemayor, constituye una lectura fundamental para una pedagogía crítica, abierta a diferentes miradas y formas de apropiación del conocimiento.

Reseña: Patricia Medina Melgarejo

María Bertely, Jorge Gasché y
Rossana Podestá (coords.), 2008
Educando en la diversidad
Investigaciones y experiencias
educativas interculturales y bilingües
Quito, Abya-Yala



Este libro reúne un conjunto de investigaciones llevadas a cabo en México, Perú, Brasil, Colombia y Estados Unidos de América, de las cuales es posible derivar propuestas que apoyen a los tomadores de decisiones en materia educativa, a los diseñadores de programas bi-

lingües e interculturales y, sobre todo, a los maestros interesados en construir mejores maneras de intervenir en escuelas y salones de clases donde la diversidad lingüística y cultural esté presente. El primer capítulo, denominado “Génesis étnica de proyectos educativos” muestra cómo lo políticamente significativo para los pueblos indígenas (en su relación histórica con los Estados nacionales y los acuerdos internacionales en materia indígena) interviene en los múltiples estilos y modos de apropiarse del currículo escolar. El segundo capítulo, “Formación de maestros en y para la diversidad”, analiza el modo en que distintas dependencias gubernamentales, organizaciones no gubernamentales y confederaciones y asociaciones indígenas han resuelto los múltiples retos que implica la formación docente en ámbitos indígenas. El tercer capítulo, “Educación bilingüe e intercultural en salones de clase”, agrupa una serie de trabajos experimentales llevados a cabo en dos tipos de contextos: en territorios de origen de los pueblos indios y en territorios nacionales e internacionales ajenos o prestados a consecuencia de las migraciones contemporáneas.

Reseña: Elizabeth Martínez Buenabad

Gunther Dietz, 2003
**Multiculturalismo,
interculturalidad y educación:
una aproximación antropológica**
México | Granada, Universidad de Granada-Centro de
Investigaciones en Antropología Social | CIESAS



Este libro constituye una síntesis conceptual del largo trayecto de trabajo del autor en el tema del multiculturalismo y la interculturalidad, quien ha logrado contrastar la mirada desde los movimientos sociales étnico-políticos en México y América Latina, así como la ex-

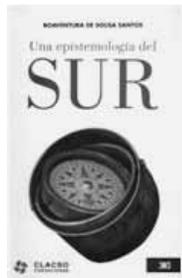
periencia intercultural en Europa, particularmente en España. Así Dietz elabora un complejo y riguroso análisis, pero al mismo tiempo accesible, en torno a la comprensión del fenómeno de la interculturalidad. Presenta un abanico de posibilidades analíticas en torno al multiculturalismo y a la interculturalidad en el contexto educativo y muestra cómo la interculturalidad se ha institucionalizado al transitar de los movimientos sociales a la academia. El autor analiza, desde su formación antropológica, los fenómenos interculturales y las transformaciones estructurales de los Estados-nacionales, así como su convergencia en políticas identitarias; es así como busca romper con los reduccionismos y la instrumentalización de los procesos de investigación en el terreno etnográfico y educativo.

Reseña: Patricia Medina Melgarejo

Boaventura de Sousa Santos, 2009

Una epistemología del Sur

México, Coediciones CLACSO | Siglo XXI



Para Boaventura de Sousa Santos, la división social e internacional del trabajo, en términos de producción económica, genera también una forma de división social del trabajo intelectual y de producción de las teorías sociales que conduce a gestar y recrear las desigualdades entre Norte y Sur.

Este libro constituye un momento de síntesis de la reflexión teórica del autor y da cuenta de un proyecto que reunió a cerca de 60 investigadores sociales de seis países (Portugal, Colombia, Brasil, África del Sur, India y Mozambique). Esta vasta producción le permitió a nuestro autor establecer un marco teórico para comprender las contradicciones más persistentes entre Norte y Sur: 1) existen formas innovadoras de la democracia que están emergiendo del Sur y no del Norte, aunque el dominio sobre la teoría siga estando en “el Norte”; 2) la emergencia de formas de producción no capitalista a través de la economía solidaria, la economía social y la economía popular son procesos que aporta “el Sur”; 3) las visiones sobre el multiculturalismo: la diversidad cultural, la ciudadanía cultural, los derechos indígenas son divergentes entre Norte y Sur; 4) la cuestión de los conocimientos rivales, o sea, la capacidad que tiene el Norte para negar la validez o la existencia misma de los conocimientos alternativos al conocimiento científico (conocimientos populares, indígenas, campesinos). Boaventura nos invita a reflexionar acerca de la “epistemología del Sur”, que se basa en la idea central de que “no hay justicia social global sin justicia cognitiva global; o sea, sin justicia entre los conocimientos y sus portadores y productores”. Una parte sustancial de su labor se basa en el interés, más por “...crear subjetividades rebeldes que en seguir discutiendo los conceptos de estructura y acción toda la vida”. Sobre Boaventura de Sousa Santos puede consultar: www.ces.uc.pt/bss/pt/index.htm

Reseña: Patricia Medina Melgarejo

Carlos Skliar, 2003

¿Y si el otro no estuviera ahí?

Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia
Buenos Aires, Miño y Dávila | CTERA | Ediciones Marina Vilte

Diferencia e identidad se configuran en tanto ejes de interpretación del actuar, del conocer y reconocer, de manera que más que basarnos en certezas o rápidos discursos de intervención sobre las diferencias, identidades y desigualdades, nombrados vertiginosamente como

procesos interculturales, tendríamos que interrogarnos acerca de cómo la discursividad pedagógica ha transitado de una pedagogía de la igualdad a una de la diversidad y de la diferencia, señalada esta última, paradójicamente, de forma homogénea, sin reconocimiento de sus fisuras y como “remedio” ante las exacerbadas formas de desigualdad.

Carlos Skliar nos permite comprender los problemas alrededor de las acepciones de diversidad e interculturalidad, y las de “enfoque intercultural, escuela inclusiva e integración educativa”, en tanto que cuestiona el alcance crítico y analítico de los marcos de referencia socio-históricos desde los cuales se interpreta y se actúa sobre los espacios siempre asimétricos que condicionan las relaciones sociales que se buscan nombrar, sobre todo en el espacio escolar.

Reseña: Patricia Medina Melgarejo

Freddy Delgado y Juan Carlos Mariscal (eds.), 2006
Educación intra e intercultural
 Alternativas a la reforma educativa neocolonizadora
 Bolivia, Ed. Agruco Plural



Este libro recoge los principales temas que se abordaron en el “Seminario internacional intra e intercultural: carácter, problemas y proyección desde las bases sociales”, realizado en la Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba, Bolivia) en 2004.

La publicación se gesta por iniciativa de organizaciones no gubernamentales vinculadas a COMPAS (ONG dedicada a apoyar los procesos de desarrollo de comunidades locales en diversos países, bajo la mirada del desarrollo propio-sustentable, de agro-ecología, apoyando planes de desarrollo territorial desde las cosmovisiones de organizaciones campesinas e indígenas).

El libro reúne 20 trabajos agrupados en dos grandes secciones temáticas: El desenvolvimiento de lo humano integral originario y la intra e interculturalidad para un desarrollo endógeno sostenible; y La educación intra e intercultural y la reforma educativa neocolonizadora. Los trabajos abordan temáticas como el diálogo de saberes y las bases epistemológicas de la intra e interculturalidad; recorren el espectro de los niveles educativos y apuntan la mirada a la educación superior universitaria, pero también a los aspectos de identidad, políticos, sindicales, de reforma educativa y los desafíos en términos de organización curricular pedagógica en el marco de la intra e interculturalidad.

El texto invita a una reflexión seria sobre los momentos de todo proyecto intercultural crítico, como es el de la consolidación de una mirada y construcción epistemológica de la *intra*-culturalidad, para desarrollar estrategias *inter*-culturales, bajo las necesidades de un desarrollo sostenible.

El libro está disponible en: www.agruco.org/compas/pdf/intra.pdf

Reseña: Patricia Medina Melgarejo

Patricia Medina Melgarejo (coord.), 2009
Educación intercultural en América Latina
 Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas
 México, UPN | CONACYT | Plaza y Valdés



Esta publicación coordinada por Patricia Medina recoge la participación de investigadores destacados de México y América Latina y constituye una importante contribución al campo de la investigación y al debate de la educación intercultural.

Las investigaciones que se abordan son directas, es decir, se sostienen en referentes contextuales producto de distintas experiencias y parten de una preocupación social, de una crítica pedagógica y de posturas críticas a las políticas públicas que han fundamentado los programas de educación intercultural y por ello constituyen aportes muy importantes al debate y a la teoría de la educación intercultural.

Está organizado en cuatro secciones: Introducción. Interculturalidad: ¡bálsamo para una herida!; Interculturalidad desde los mundos de vida: subversión de la episteme desde la crítica de-colonial; Procesos interculturales, sujetos y tensiones identitarias discursivas: otras formas de mirar en contextos educativos latinoamericanos; y Disyuntivas políticas: reconocimiento intercultural en contextos educativos.

Reseña: Ma. Guadalupe Díaz Tepepa

Elizabeth Castillo, Lilia Triviño y
Carmen Patricia Cerón, 2008

Maestros indígenas

Prácticas, saberes y culturas pedagógicas

Popayán (Cauca) | Colombia, Serie Estudios Sociales-Colección
Educación y Culturas, Editorial Universidad del Cauca



Maestros indígenas. Prácticas, saberes y culturas pedagógicas es una obra que propicia un encuentro de miradas y de prácticas sociales que se entrecruzan en los programas de formación pedagógica de un sujeto activo de nuestro continente: *los maestros indígenas*.

El trabajo de Castillo, Triviño y Cerón recoge una experiencia colombiana acotada en el marco de una lucha social de larga trayectoria que reivindica las demandas de organizaciones étnico-políticas (como el CRIC —Consejo Regional Indígena del Cauca—), en articulación con la Universidad del Cauca. El libro se encuentra organizado en cinco apartados: Historia familiar y procesos de escolarización; Historia profesoral: hacerse maestro en el camino; Una mirada etnográfica sobre las prácticas y los saberes pedagógicos; Cultura, comunidad y escuela: una reflexión sobre las prácticas y los saberes pedagógicos; y Lo aprendido en el proceso.

Los docentes indígenas condensan en sus prácticas sociales y pedagógicas procesos contradictorios resultado de los horizontes histórico-sociales de cada región y país de nuestro continente; el análisis de estos horizontes constituye aún una tarea pendiente a la que trabajos como el de Castillo, Triviño y Cerón abonan profundas y valiosas reflexiones.

El libro completo está disponible en: www.scribd.com/doc/19586337/Maestros-IndigenasIndigenas-Maestros

Reseña: Patricia Medina Melgarejo

Érica González Apodaca, 2008

Los profesionistas indios en la educación intercultural

Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe
México, Universidad Autónoma Metropolitana



El análisis crítico de los procesos de escolarización y formación profesional de la población indígena en México, como campo de comprensión y estudio, constituye un espacio en construcción. Al respecto, cabe reconocer la labor pionera de María Eugenia Vargas (CIESAS).

El trabajo de Érica González representa un avance significativo en el campo del análisis sobre la profesionalización de la población indígena y el papel de la intermediación, ya que de forma profunda y bajo un riguroso trabajo conceptual y metodológico nos brinda la revisión de varias generaciones y el abanico de opciones de la educación formal, así como la tensión entre la identidad étnica y la escolarización superior de los agentes indígenas en el contexto específico del pueblo mixe.

González sostiene su argumentación de cierre de su obra en tres procesos: la educación intercultural como arena política; la escuela como espacio y territorio de lo político en tanto sentido de apropiación étnica; y el análisis de las redes sociales-educativas y el papel de los intermediarios nativos en la región.

Reseña: Patricia Medina Melgarejo

Raúl Díaz, 2001

Trabajo docente y diferencia cultural

Lecturas antropológicas para una identidad desafiada
Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila



En este libro se analiza la escuela como institución del Estado y su influencia en los procesos de configuración de identidades en el contexto específico de las comunidades originarias mapuce de la Provincia de Neuquén, aunque por el alcance de la reflexión teórica, sus aportaciones

se extienden a otros contextos. Se investigan las interrelaciones que desafían a las prácticas docentes sustentadas en el monoculturalismo, más precisamente en un nacionalismo excluyente de las dimensiones de raza, sexo, género y etnicidad. Se muestran los procesos de conformación de una identidad de la docencia que procura la igualdad a través de la homogeneización cultural y se analizan diferentes respuestas a las interpelaciones, entre ellas los actos escolares, propuestas curriculares constructivistas y encuentros de docentes rurales y pueblo mapuce.

En el último capítulo se reflexiona sobre la educación intercultural bilingüe reconociendo el concepto de interculturalidad crítica, concebida como una práctica que no remite solamente al estudio de las culturas originarias sino a la revisión de los mandatos hegemónicos que se conforman y aplican en las escuelas. Las conclusiones apuntan a nuevas y posibles prácticas interculturales.

Reseña del autor

Eduardo Restrepo, 2004

Políticas del conocimiento y alteridad étnica

México, Universidad de la Ciudad de México



El libro *Políticas del conocimiento y alteridad étnica* examina la configuración de las teorías de la etnicidad y sus implicaciones en términos de políticas y perspectivas de conocimiento. Parte del análisis de las concepciones de *identidad* y *etnicidad* producidas en las tres últimas décadas, y presenta

“una cartografía de los estudios de etnicidad” en la que destaca una sugerente clasificación de los estudios contemporáneos sobre la identidad y alteridad.

El análisis se estructura a partir de las discusiones actuales en torno a los Estados nacionales y el carácter de los movimientos sociales, y cuestiona tanto *los esencialismos* como las vertientes del *constructivismo extremo*.

Los autores que revisa Restrepo tienen posturas divergentes, de ahí que su apuesta analítica y conceptual comparta la demanda de una historización y contextualización radicales, pues se debe entender a la identidad étnica en relación constitutiva de la diferencia, como una singular experiencia histórica.

Reseña: Patricia Medina Melgarejo

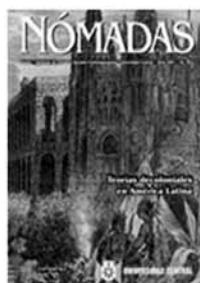
Walter Mignolo (comp.), 2006
(Des)Colonialidad del ser y del saber
 Buenos Aires, Ediciones del Signo



Este libro es el primero de una serie titulada *El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial*. El propósito fundamental de este proyecto editorial que coordina Walter Mignolo es contribuir a la difusión de la perspectiva des-colonial como visión contemporánea del saber y el conocimiento en Latinoamérica. Reúne a destacados pensadores críticos, entre ellos a Nelson Maldonado Torres y Catherine Walsh en el segundo título de la serie. El énfasis está dado, en palabras de Mignolo, en el hecho de que "...la subjetividad y el conocimiento son fundamentales para todo proyecto de cambio social que sobrepase las *reformas* y apunte a *transformaciones fuertes*".

Reseña: *Patricia Medina Melgarejo*

Revista Nómadas, núm. 26
Teorías de-coloniales en América Latina
 Abril 2007, Universidad Central de Colombia



Este número de *Nómadas* plantea la categoría de la decolonialidad partiendo del contexto europeo, particularmente de Francia; luego, a través de temas como el trabajo infantil, la novelística, las expediciones científicas del siglo XIX y la musicología se profundiza ya teniendo como campo de exploración a América Latina; y por último, se ofrece una visión a acciones decoloniales en aspectos como el género, el cuerpo, las prácticas terapéuticas y el arte corporal, entre otros. Los ensayos que conforman este número presentan una reflexión sobre las herencias coloniales que dejó la conquista española en América Latina en el siglo XVI y que han perdurado, con las transformaciones propias del paso del tiempo, hasta la posmodernidad de hoy. En este ejemplar de la revista participan autores como Ramón Grosfoguel, Eduardo Restrepo, Santiago Castro-Gómez, Nelson Maldonado-Torres y Catherine Walsh.

Tomado de la página de la revista: www.ucentral.edu.co/NOMADAS/nunme-ante/26-30/26.htm

Disponible en versión impresa y digital.

¿ A H O R A Q U É ?

Fundación Plurales

www.plurales.org/inicio.htm

Organización que trabaja articuladamente con diversos actores sociales promoviendo cambios que buscan una mejor calidad de vida y un desarrollo humano en libertad. Ubicada en Córdoba, Argentina, busca contribuir a la democratización de los espacios de vida dudando, compartiendo y construyendo con otros un mundo diferente. Trabaja desde cuatro áreas temáticas que se mezclan y nutren entre sí: participación ciudadana, educación y comunicación para el desarrollo, desarrollo local sustentable, y gestión del conocimiento. Dentro de sus actividades se encuentra el Foro Internacional “Territorialidades locales-regionales y métodos de resolución de conflictos”.

Junto con universidades y organizaciones sociales, Fundación Plurales creó el Taller de interaprendizajes para una nueva internacionalidad latinoamericana, un espacio para promover puentes y lazos entre distintos saberes teóricos y prácticos, personas, organizaciones e instituciones. Este foro ofrece un lugar para conocer y trabajar con otros, un colectivo diverso y plural para el análisis y la producción sobre diferentes temas (desarrollo, comunidades, sostenibilidad, sustentabilidad, diversidad, conflictividad social), un espacio de encuentro de diversos actores (campesinos, pueblos originarios, militantes, técnicos, investigadores, jóvenes, maestros, educadores formales y no formales, autoridades locales, miembros de organizaciones de base, etc.).

Aula Intercultural

www.aulaintercultural.org

La Federación de Enseñanza de la Unión General de Trabajadores de España concibió Aula Intercultural como un portal vivo, al servicio de todas aquellas personas interesadas en la interculturalidad. Uno de

sus objetivos consiste en “avanzar en una educación en pos del respeto y la convivencia entre las diferentes culturas creando espacios libres de violencia y combatiendo la discriminación por razones económicas, culturales o de sexo”.

Las organizaciones que participan en la creación de este espacio son el Instituto de Migraciones y Servicios Sociales, adscrito al Ministerio de Trabajo y Servicios Sociales y el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), dedicado al estudio y la investigación en materia educativa para mejorar la calidad de la educación. En Aula Intercultural encontrará relatos de experiencias, sugerencias para la enseñanza, textos sobre programas e investigaciones, diccionarios, cursos en línea, enlaces a otros portales, revistas en línea... todo ello organizado en cinco grandes apartados: Herramientas didácticas, Biblioteca digital, Segunda lenguas, Racismo y xenofobia, TICs. Recomendamos, también, consultar el suplemento de aula intercultural en www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/suplemento1b.pdf

Centro de Documentación sobre el Zapatismo

www.cedo.org

El sitio del Centro de Documentación sobre el Zapatismo (CEDOZ), México, ofrece amplia información histórica sobre la rebelión chiapaneca. Parte de ella proviene de comunicados escritos y grabados de sus voceros, pero también de documentos periódicos, como una cronología realizada por Laura Castellanos. Este portal independiente se propone acopiar las referencias bibliográficas disponibles para facilitar la realización de estudios relacionados con el zapatismo. En la sección “El Buen Gobierno” aparecen documentos de análisis sobre los procesos de construcción de la autonomía en Chiapas.

Red Latinoamericana de Diversidad Cultural, Identidad y Desarrollo

www.redculturaydesarrollo.org/joomla

Espacio creado para el fortalecimiento de las identidades culturales y la concepción de procesos de desarrollo locales basados en la memoria cultural de los pueblos. Impulsado por la organización interdisciplinaria Signo (Montevideo, Uruguay). Entre las actividades de articulación en red están: el Foro Latinoamericano “Memoria e Identidad”, realizado anualmente desde 2004 en Montevideo; el Foro Iberoamericano de Cooperación Sur-norte para un Desarrollo Culturalmente Sostenible, realizado en Logroño, La Rioja (España) en enero de 2009, con el apoyo de AECID, Universidad de la Rioja, PANAL y Fundación Plurales; Encuentros regionales “Apropiación social de la memoria y la identidad” realizados en Buenos Aires y Córdoba (Argentina), Logroño (La Rioja, España), Bogotá y Cali (Colombia), La Paz (Bolivia), Ayacucho (Perú), Asunción (Paraguay), Montevideo e Interior (Uruguay); Jornadas y actividades en el marco del proyecto “Historias de Mundos Posibles” (POWOS, por sus siglas en inglés), promovido por la Universidad Popular de Roma, y del que Signo es socio (junto con la UPTER y el Museu da Pessoa de San Pablo) desde 2008. En la página web podrá encontrar documentos virtuales, textos sobre experiencia relevantes en diferentes países, eventos y enlaces a otros sitios de interés sobre el campo de la interculturalidad.

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación

www.campanaderechoeducacion.org

Articulación plural de organizaciones de la sociedad civil que actúan en defensa del derecho a la educación de calidad, pública y gratuita, de responsabilidad del Estado, para todos y todas. La Campaña

Latinoamericana busca contribuir al debate y construcción de una agenda educativa latinoamericana, así como desarrollar procesos de incidencia en las políticas educativas en los países y en la región.

Más específicamente se propone:

- que siendo la educación un derecho humano fundamental y bien público, sea garantizada por el Estado de Derecho, y no considerada como una mercancía;
- que las políticas educacionales de la región reflejen una concepción ampliada de educación a lo largo de toda la vida, intersectorial, como lo señalan las Cumbres Mundiales de Educación de Jomtien y Dakar, confrontando el enfoque del Banco Mundial;
- que los Estados de la región tengan un enfoque integral de educación básica, articulando todos sus niveles desde la educación en la primera infancia hasta el final de la secundaria;
- que la educación de jóvenes y adultos, incluso los procesos de alfabetización de adultos, tenga prioridad en la agenda de los países, con un enfoque intersectorial;
- que los Estados garanticen un financiamiento adecuado y protegido para una educación de calidad;
- que la perspectiva de equidad sea eje fundamental de la calidad educativa, en donde el derecho a la educación sea garantizado por el ingreso y permanencia en la escuela y por el aprendizaje de todos y todas en un contexto escolar que celebra la diversidad;
- que los maestros y demás profesionales de la educación sean valorados y dignificados, con salarios, planes de carrera y condiciones de trabajo a la altura del desafío y responsabilidad que tienen;
- que las políticas educativas sean producto del diálogo y debate permanente entre la sociedad civil y los gobiernos.



Próximos números

En las líneas que siguen ponemos a disposición de nuestros lectores la lista de temas que estamos trabajando para los próximos números. Si usted está interesado en colaborar en *Decisio* le rogamos se ponga en contacto con nosotras:

Cecilia Fernández
cfernandez@crefal.edu.mx

Esperanza Mayo
emayo@crefal.edu.mx

Evaluación

Editores invitados: Marianela Núñez
y Miguel Angel Viveros

Jóvenes

Editora invitada: Sara Elena Mendoza

Economía solidaria

Editora invitada: Maruja Gonzáles



CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL
PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Dirección general
Mercedes Calderón García

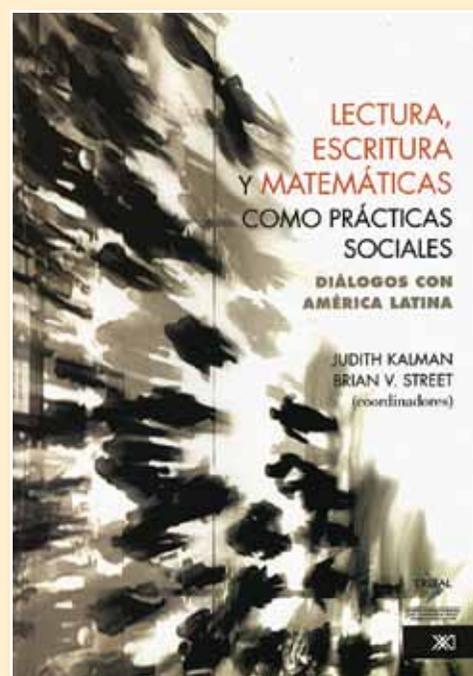
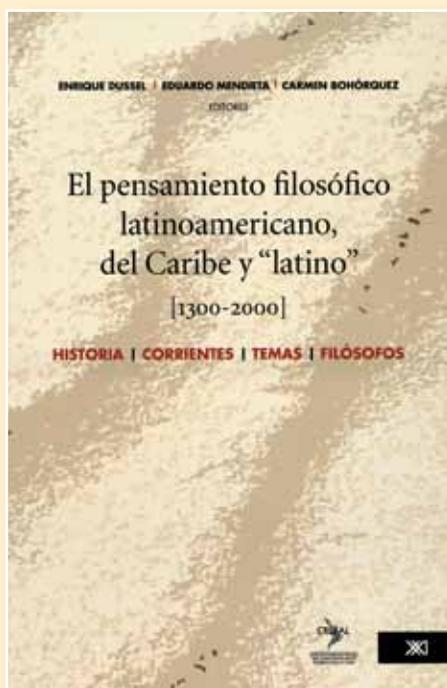
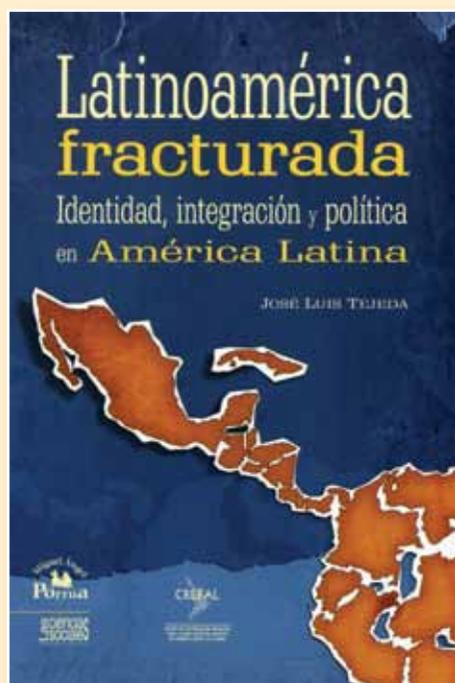
Dirección de cooperación y relaciones interinstitucionales
Emilio Mario Coral García

Dirección de docencia y educación para la vida
Rosa María Torres Hernández

Dirección de investigación y evaluación
Ernesto Rodríguez Moncada

Dirección de administración
Salvador Sandoval Rodríguez

PUBLICACIONES RECIENTES



Librería La estación
Teléfono: 434 342 8167

Subdirección de Promoción y Difusión
Teléfono: 434 342 8152