

PLURICULTURALIDAD Y EDUCACIÓN Tomo III

Universidad de Guanajuato, Campus Celaya – Salvatierra.
División de Ciencias Sociales y Administrativas.
Foro Internacional sobre Multiculturalidad: 19, 20 y 21 de mayo, Celaya Guanajuato, México.

Coordinadores: Gunther Dietz , Rafael Regalado Hernández y Ricardo Contreras Soto



Tabla de Contenido

Pluriculturalidad y Educación Tomo III.....	1
Tabla de Contenido	2
Introducción	4
El Derecho de los Pueblos Indígenas a una Educación Diferenciada, en el Marco de los Acuerdos Internacionales	5
Resumen	5
Los Procesos Globales y las nuevas demandas de los Pueblos Indígenas	7
Del Convenio 169 (OIT) a la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU).	8
Conclusiones	22
Bibliografías.....	26
La interculturalidad y su propuesta educativa: vías para una sociedad igualitaria a partir de la educación superior	28
Resumen	28
Multiculturalidad e interculturalidad.....	29
La educación superior intercultural en México	32
Cuadro I. Universidades Interculturales y su localización.....	34
Conclusión.....	37
Bibliografía	39
Compensación y afirmación: políticas para una educación inclusiva en México	40
Resumen	40
Exclusión educativa.....	41
Políticas de compensación.....	45
Políticas de Acción Afirmativa.....	47
El caso de México.....	51
Conclusión.....	54
Bibliografías.....	55

La formación docente para la atención a la diversidad y la ciudadanía.....	60
Resumen.....	60
Summary	60
Antecedentes	63
Hacia una educación intercultural	65
Propuesta	66
Reflexión	67
Conclusión.....	73
Bibliografía	74
1934: La etnopedagogía construida en la Universidad Indígena Autodidacta Perú.....	78
Resumen.....	78
El Perú escenario de la diversidad	80
Las experiencias educativas oficiales	83
Las experiencias desde los pueblos indígenas	86
Procedimiento metodológico	90
Sostenibilidad.....	94
Bibliografía	96

Introducción

La diversidad cultural no es una moda, es un dialogo pendiente entre los diversos actores (identidades) en las sociedades plurales y complejas que pretenden ser democráticas. El debate sobre el reconocimiento y las formas de interacción social en la complejidad se están reformulando en los diversos escenarios de la acción política, en la academia y en otras formas seminales (en casos) de un posible nuevo orden de convivencia. Por lo tanto, debemos estar al tanto. Las distintas aristas disciplinarias abordan temas diversos en educación que va desde el derecho de los pueblos indígenas en los acuerdos internacionales; el debate de la interculturalidad como en una propuesta educativa para una sociedad más igualitaria; estrategias para las políticas educativas puedan ser más inclusivas; la preparación del docente que como parte de su “rol” sea el catalizador de la comprensión de esa diversidad cultural en las ciudadanías, y por último, la experiencia de la etnopedagogía en Perú en 1934, como el procesos de construcción que retoma las particularidades culturales en los proyectos autodidactas de las Universidades Indígenas: su balance, las lecturas de los actores y el frente con la sostenibilidad, hacen de este tomo, pensar en los puntos de convergencia o de especificidad que deben considerarse en la educación, desde y para la sociedad diversa.

Ricardo Contreras Soto

Universidad de Guanajuato, Campus Celaya – Salvatierra, División de Ciencias Sociales y Administrativas. Foro Internacional sobre la Multiculturalidad 19, 20 y 21 de mayo, 2010, Celaya Guanajuato.

Agradecemos a María de la Luz Zavala Núñez y Juliana Razo Duarte su colaboración en la integración de documentos en este texto.

El Derecho de los Pueblos Indígenas a una Educación Diferenciada, en el Marco de los Acuerdos Internacionales

Dr. Juan Bello Domínguez¹

Profesor Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad D.F. Centro y la Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM.

Resumen

Históricamente, los cambios manifestados por el proyecto educativo en México, están directamente articulados al comportamiento del Estado, frente a las fuertes presiones de la integración económica y a las orientaciones y contradicciones observadas en los proyectos educativos.

La incursión de México en el proceso de globalización económica mundial durante las última décadas, llevó al Estado mexicano a impulsar una Política Educativa con atención a los problemas educativos, como parte de los problemas administrativos, olvidándose de los compromisos en materia de derechos humanos.

Los derechos humanos a lo largo del siglo XX, transitaron por un largo proceso de internacionalización, que se caracterizaría por la paulatina y tímida actuación de los Estados, cristalizados en instrumentos internacionales tales como la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, de 1948, en lo general y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, 2007, en lo particular. Sin embargo, el marco de los derechos humanos en el ámbito educativo, continua como asignatura pendiente, por lo que el presente trabajo, promueve una breve reflexión al respecto.

Introducción

Los nuevos modelos de comportamiento en la relación trabajo, producción y distribución de bienes, requieren procesos educativos flexibles y específicos. La conformación de la educación

¹ Profesor Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad D.F. Centro y la Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM.

para los pueblos indígenas, se planteó en el contexto de las nuevas demandas de la globalización económica y los cambios estructurales de la economía nacional. Aspirar a un modelo educativo alternativo indígena, que responda a las expectativas de la población, implica desarrollar procesos educativos y culturales que las comunidades reconocen como legítimos, y les asegure la construcción de su experiencia social e histórica.

Los procesos de transformación en la Educación Indígena, no representan únicamente medidas técnicas, operativas, jurídicas o económicas; los procesos de cambio son procesos sociales irreversibles y se concretarán a partir del reconocimiento de la diversidad, la multiculturalidad y la pluralidad.

Destacar la forma en que se relaciona la educación con la sociedad y ponderar su contribución a partir de los Acuerdos Internacionales, alude a conceptualizar la educación para estos pueblos en el marco del derecho internacional y los derechos humanos.

Pensar la educación para los pueblos indígenas, exige la reflexión para la elaboración de políticas culturales y educativas, no solamente vinculadas con el desarrollo económico, sino que, contribuya a enriquecer el ámbito democrático y de participación, entre los procesos de socialización, modernización y cultura.

Establecer el diálogo para generar mayores posibilidades para construir escenarios que lo favorezcan y considerar el desafío de la percepción racional, frente a identidades que atraviesan las demarcaciones culturales, promoverá identidades de larga data, que mantienen cierto rango de flexibilidad y recreación, permite conjugar la permanencia con culturas diferentes, con las que coexisten y se relacionan. Ver el mundo como un escenario de diálogo, en donde la multiplicidad de culturas no se subordina, sino que en el plano de la relación, tratan de comprenderse. Dentro de este marco de relaciones sociales, económicas y culturales del ámbito nacional e internacional, se construyeron nuevos centros de concertación, negociación y rupturas en los Foros Internacionales. Es así, como existirán las semejanzas, diferencias, discordancias y concordancias, construyendo nuevos ámbitos de interacción, donde el sentido de las prácticas colectivas se produce, reproducen y confrontan, a partir de nuevos esquemas de negociación y disputa económica, social y cultural.

Los Procesos Globales y las nuevas demandas de los Pueblos Indígenas

En los procesos de globalización, las experiencias recientes en los ámbitos nacionales enfatizan la presencia de procesos de identificación cultural, emanados de referentes étnicos, los cuales, pueden adquirir importantes connotaciones de resistencia. Éstos, nos hacen repensar la relación entre los procesos de globalización aludidos y las formas de creación y recreación de las identidades culturales, a partir de una mayor interacción global, lo que producirá importantes efectos, sobre la construcción de un orden social significativo entre la población y la configuración de proyectos de civilizaciones. (Bello, 2007)

Si las políticas públicas y educativas, se generan con base en *lo social* y la mediación de los actores sociales, se conforman en estrategias para conseguir propósitos a partir de la democracia, el reconocimiento y respeto a la multiculturalidad pueden ser conseguidos a través de estas políticas. Las políticas en el ámbito de la cultura y la educación, deben reconocer a la multiculturalidad como espacio y proceso condensador de las permanencias de larga data y, al mismo tiempo, como productora de innovación, teniendo ambas, su origen en las diferencias y conflictos con la sociedad. Asimismo, habría que redimensionar lo *público*, en el ámbito de la educación, para traducirlo en políticas que comprometan no sólo al Estado, sino a todos los actores sociales.

Es notable como en los últimos años, se ha mostrado un creciente interés en la educación por parte de los gobiernos y grupos sociales relacionados con la vida productiva de los países en desarrollo. Sin embargo, este interés no es nuevo, ya que después de la Segunda Guerra Mundial se desbordó la esperanza en los sistemas educativos para dar un nuevo impulso al desarrollo económico.

Diversas voces se levantan para expresar su percepción de la realidad pasada y presente y su proyecto de realidad futura. La identidad se construye a partir de la relación con otros. Las “voces” necesitan hacerse más claras para ser escuchadas con precisión. Lo propio y lo ajeno cobran nuevos sentidos.

En México y América Latina, la diversidad geográfica, las formas históricas de poblamiento y colonización, los recursos naturales, la densidad y composición de la población y, el desigual grado de desarrollo económico, son los factores que determinan la formación de regiones particularizadas, que con frecuencia, se expresan en la consolidación de culturas regionales, con rasgos distintivos en muchos órdenes de la vida social. La diversificación regional ha sido empleada para explicar, no sólo las condiciones actuales de la economía y la sociedad nacionales, sino también, muchos aspectos del desarrollo histórico en América Latina en general y en México, en lo particular. (Bello, 2010)

Desde la perspectiva de las políticas culturales y educativas, el reto es conocer cómo los pueblos indígenas, pueden vincularse al contexto nacional y global, sin perder su identidad y consolidar su proyección histórica.

Del Convenio 169 (OIT) a la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU).

A partir de la segunda mitad del siglo pasado, los pueblos indígenas y sus demandas, son reconocidas por organizaciones internacionales y han sido motivo de modificaciones a las constituciones nacionales. Sin embargo, el incremento de la denuncia permanente de los grupos marginados en forma general y las agresiones socioculturales y educativas a las comunidades indígenas, en particular, se fueron dando en forma creciente en diversos foros internacionales que retomaban, modificaban y actualizaban algunos acuerdos surgidos en años anteriores. (Cfr.Clavero, 1994, pp. 66-85.)

Uno de los logros de las últimas décadas en la lucha política de los pueblos indios, ha sido, el reconocimiento y aceptación del pluralismo étnico en el seno de las constituciones y los proyectos educativos nacionales.² (Gómez, 2000).

Lo que aquí conviene destacar, es que ya no se plantea solamente tomar en cuenta la opinión y las aspiraciones de los pueblos indios y admitir su participación, sino afirmar, que son ellos mismos quienes deben tomar en sus manos las riendas de su proyecto educativo y cultural. Se les reconoce como sociedades culturalmente diferenciadas y, en consecuencia, legítimamente capaces de construir proyectos educativos autónomos dentro de los Estados nacionales de los que forman parte, por causa del devenir histórico. (UNESCO, 2003). Sin embargo, ser reconocidos, no es el punto en cuestión, sino, como se ejerce dicho reconocimiento.

Es indiscutible la influencia del movimiento indígena, en la progresiva aceptación de un mayor pluralismo por parte del Estado y de la sociedad, , desde que empezó a cobrar fuerza en los años setenta y se expandió y fortaleció en los noventa. Este progresivo accionar, supone en primer lugar, la constatación de la dimensión cuantitativa de la población:

² En las décadas pasadas, más de diez países modificaron sus Constituciones para introducir distintas formas de reconocimiento a la diversidad. Entre los países figuran Argentina (1994), Bolivia (1994), Brasil (1998), Colombia (1991), Chile (1993), Guatemala (1985), México (1992), Nicaragua (1987 y 1995), Panamá (1995), Paraguay (1992) y Perú (1993).

Hablar de diversidad lingüística, es referirse al gran número de lenguas que se hablan en el mundo: según las distintas estimaciones, hay entre 6000 y 7000 lenguas. En América Latina, la población indígena representa un 10%, el 25 % de la población pobre y 40 % de la población rural. Son 400 grupos étnicos diferentes.³

Una de las principales reivindicaciones indígenas en las últimas décadas, se orientó al reconocimiento de sus derechos culturales y educativos en el plano nacional e internacional. Así, en cuanto a este sector se refiere, es patente una mayor presencia indígena en organismos internacionales. Las reivindicaciones, contienen una demanda de pluralismo social, cultural y educativo, y suponen, la superación definitiva del indigenismo tradicional, convirtiéndose ahora las organizaciones indígenas, de meros intermediarios de sus problemas, en interlocutores directos. (Sánchez. 1996, pp. 93-94)

En 1989, la Organización Internacional del Trabajo (OIT), consensó el Convenio 169 en su Conferencia General congregada en Ginebra, el 7 junio 1989, en su septuagésima sexta reunión, lo que constituiría un avance del sistema jurídico internacional, y su reivindicación incorporada al nuevo convenio de la OIT de 1989, sobre, *protección* de los pueblos indígenas y tribales.

El Convenio 169, se convirtió en una nueva versión del Convenio 107 de la Reunión de Expertos para la Revisión del Convenio sobre Poblaciones Indígenas y Tribales en su cuadragésima reunión, a la que asistieron representantes de la ONU, OMS, la FAO, la UNESCO, el Banco Mundial y el Instituto Indigenista Interamericano.⁴

El Convenio 169 de la OIT, incorporaría demandas indígenas para regularlas desde diferentes ámbitos de interés y como resultado de diversas consultas iniciadas desde 1986, no sólo con gobiernos y organizaciones no gubernamentales, sino también con la participación de los mismos Pueblos Indígenas.

Abordar el problema de la ética, la educación y la cultura a partir de los acuerdos internacionales, nos invita a revisar el Convenio 169, que en su artículo 5 señala:

Al aplicar las disposiciones del presente Convenio: a) deberán reconocerse y protegerse los valores y prácticas sociales, culturales, religiosos y espirituales propios de dichos pueblos y deberá tomarse debidamente en consideración la índole de los problemas que se les plantean tanto colectiva como individualmente; b) deberá respetarse la integridad de los valores, prácticas e instituciones de esos pueblos; c) deberán adaptarse, con la participación

³ Datos proporcionados por Anne Deruyttere Jefa de la Unidad de Pueblos Indígenas y Desarrollo Comunitario, SDS/IND Departamento de Desarrollo Sostenible del Banco Interamericano de Desarrollo. Conferencia Magistral en el marco del Diplomado Desarrollo y Pueblos Indios del INAH, 2003.

⁴ Organización Internacional del Trabajo. Convenio 107 relativo a la protección e integración de las poblaciones indígenas y de otras poblaciones tribales y semitribales en los países independientes, 1957. Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo: Convocada en Ginebra por el Consejo de Administración de la Oficina Internacional del Trabajo, y congregada en dicha ciudad el 5 junio, en su cuadragésima reunión. 1957.

y cooperación de los pueblos interesados, medidas encaminadas a allanar las dificultades que experimenten dichos pueblos al afrontar nuevas condiciones de vida y de trabajo. (OIT/INI, 2001, p.8.)

Por otro lado, el Convenio 169 señala en su artículo 7, el mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo y del nivel de salud y educación de los pueblos interesados, con su participación y cooperación, deberá ser prioritario en los planes de desarrollo económico global de las regiones donde habitan.

En su parte IV, sobre la Formación Profesional, en su artículo 21 y 22, plantea que los miembros de los pueblos interesados podrán disponer de medios de formación profesional por lo menos iguales a los de los demás ciudadanos. Considerar medidas para promover la participación voluntaria de miembros de los pueblos interesados en programas de formación profesional de aplicación general.

Cuando los programas de formación profesional de aplicación general existentes no respondan a las necesidades especiales de los pueblos interesados, los gobiernos deberán asegurar, con la participación de dichos pueblos, que se pongan a su disposición programas y medios especiales de formación.

Los programas especiales de formación deberán basarse en el entorno económico, las condiciones sociales y culturales y las necesidades concretas de los pueblos interesados. Todo estudio a este respecto deberá realizarse en cooperación con esos pueblos, los cuales deberán ser consultados sobre la organización y el funcionamiento de tales programas. (OIT/INI, 2001)

En su parte VI, el Convenio destaca el uso de la Educación y Medios de Comunicación para adaptar medidas y garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional.

Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales económicas y culturales.

Las autoridades deberán asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar.

Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárselas recursos apropiados con tal fin.

El artículo 28 del Convenio señala:

1. Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo.

Se recomienda adoptar medidas acordes a las tradiciones y culturas de los pueblos interesados, a fin de darles a conocer sus derechos y obligaciones, especialmente en lo que atañe al trabajo, a las posibilidades económicas, a las cuestiones de educación, salud y servicios sociales.

Se adaptarán medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, y especialmente en los que estén en contacto más directo con los pueblos interesados, con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos. A tal fin, deberán hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa. (OIT/INI, 2001, pp.8-12)

Por su parte, la Primera Conferencia Internacional de los Derechos Culturales y de Propiedad Intelectual de los Pueblos Indígenas en el ámbito de la educación, realizaría un conjunto de recomendaciones como las de Priorizar el establecimiento de educación indígena, centros de investigación y enseñanza para promover su conocimiento, y costumbres ambientales y prácticas culturales.⁵

En la II Conferencia Iberoamericana de Educación con la Declaración de Guadalupe referida a la Cooperación Iberoamericana en el Campo de la Educación , se resalta la especial relevancia del

⁵ Primera Conferencia Internacional de los Derechos Culturales y de Propiedad Intelectual de los Pueblos Indígenas del 12 al 18 de Junio de 1993 en la región de Aotearoa de Nueva Zelanda. En esta reunión se consideraron una amplitud de puntos significativos que incluyen: El valor del conocimiento indígena, biodiversidad y biotecnología, el manejo tradicional ambiental, artes, música, lenguaje y otras formas culturales, espirituales y físicas, emitiéndose la Declaración del Mataatua atendida por cerca de 150 delegados de catorce países.

papel que la educación debe desempeñar al servicio de una comunidad que se asienta en la democracia, el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales» y que se compromete, con el desarrollo económico y social de nuestros pueblos, la plena vigencia de los derechos humanos, la ampliación de los cauces democráticos, el fortalecimiento de nuestros sistemas institucionales y el respeto a los marcos de derecho internacional. Las Acciones Destinadas a Cooperar en el Apoyo a los Procesos de Democratización de la Educación se constituyen para:

(...) articular programas de cooperación técnica y económica para apoyar la generalización de la educación básica con un nivel de calidad adecuado, particularmente en el caso de los países con mayores carencias. En este empeño deberán hacerse compatibles el reconocimiento de las peculiaridades culturales a través de una educación bilingüe-intercultural con la promoción del buen uso y enriquecimiento de las lenguas(...) ⁶

Por otro lado, en la V Conferencia Iberoamericana de Educación, haciendo alusión a la Conferencia de Jomtien, Tailandia, en 1990, se planteó que, pese a la afirmación realizada hace más de cuarenta años del derecho a la educación para todas las personas, todavía persisten en todo el mundo graves diferencias en el acceso a ésta. Asimismo, se reconoció que la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro, y favorecer el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional.⁷

Al mismo tiempo y con la referencia al Plan de Acción de la Cumbre Social de Copenhague se destaca que el componente vital en la lucha mundial contra la pobreza debería ser la creación no sólo de empleo para todos, sino de empleos productivos que permitan a las personas salir y sacar a sus familias de la pobreza. Para ello, un objetivo importante debe ser: proteger la integridad de las culturas y los modos de vida autóctonos, así como erradicar la discriminación en todas sus formas, promover la igualdad de oportunidades, la utilización de la educación como fuerza integradora y un mayor acercamiento entre el gobierno y el pueblo.⁸

Debemos destacar la Declaración Americana sobre Derechos de los Pueblos Indígenas, que en su Sección tercera señala que, (...) los programas educativos se efectuaran en lenguas indígenas e

⁶ OEI, II Conferencia Iberoamericana de Educación con la Declaración de Guadalupe referida a la Cooperación Iberoamericana en el Campo de la Educación. España, 21 de junio de 1992.

⁷ OEI, Conferencia Iberoamericana de Educación, Buenos Aires Argentina, 7y 8 de septiembre de 1995.

⁸ ONU. Cumbre Social de Copenhague, 1995.

incorporarán contenido indígena, y proveerán también el entrenamiento y medios necesarios para el completo dominio de la lengua o lenguas oficiales.⁹

En artículo IX, referido a la educación, plantea:

1. Los pueblos indígenas tendrán el derecho a: establecer e implementar sus propios programas, instituciones e instalaciones educacionales; preparar y aplicar sus propios planes, programas, currículos y materiales de enseñanza; y a formar, capacitar y acreditar a sus docentes y administradores.
2. Los Estados tomarán las medidas necesarias para garantizar que dichos sistemas garanticen igualdad de oportunidades educativas y docentes a toda la población, y su complementariedad con el sistema educativo nacional.
3. Los Estados garantizarán que dichos sistemas sean iguales en todos sus aspectos a los ofrecidos al resto de la población¹⁰

Por otro lado, el 25 y 26 de septiembre de 1997 en Mérida, Venezuela, se llevó a cabo la VII Conferencia Iberoamericana de Educación con la temática “El Respeto y la Promoción del Pluralismo”, cuyo planteamiento en su punto 3 señala:

La escuela debe ser capaz de formar personas que sepan desenvolverse y enfrentarse con éxito a la incertidumbre, que sepan tomar decisiones, que desarrollen satisfactoriamente sus competencias básicas y afiancen su identidad en la pluralidad. Los escenarios educativos que la escuela construye y/o acoge, tanto

⁹ Cfr. OEA. Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Aprobada por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos el 27 de febrero, en su sesión 1333a. durante su 95 Período Ordinario de Sesiones. Sección Tercera, 1997.

Es importante destacar la importancia de la aprobación de este documento internacional en materia de Derechos Humanos en lo general y de la educación en lo particular y, el proceso que se siguió para su aprobación: El proyecto fue examinado por un grupo de trabajo de composición abierta entre períodos de sesiones establecido en virtud de la resolución 1995/32 de la Comisión de Derechos Humanos, de 3 de marzo de 1995. A finales de 1997, el grupo de trabajo que examina el proyecto de declaración había celebrado tres períodos de sesiones. El primero de ellos se celebró en Ginebra, del 20 de noviembre al 1º de diciembre de 1995, el segundo, del 21 de octubre al 1º de noviembre de 1996 y el tercero, del 27 de octubre al 7 de noviembre de 1997. Al igual que hizo el Grupo de Trabajo sobre Poblaciones Indígenas, este grupo de trabajo ofreció a los representantes de los gobiernos y de las organizaciones indígenas y no gubernamentales la oportunidad de presentar abiertamente sus puntos de vista, así como de celebrar consultas y deliberar sobre los diferentes artículos del proyecto de declaración.

¹⁰ Idem.

formales como informales, deben facilitar, además del aprendizaje individual, la interacción entre iguales, el aprendizaje cooperativo, el cultivo de la autonomía, el ejercicio del dialogo y el esfuerzo personal como entrenamiento para superar las dificultades y como aprendizaje para aquellas que puedan presentarse a lo largo de toda la vida. Para ello, debe integrar en su cotidianidad, y no sólo en los documentos legales que la regulan, valores propios de una comunidad democrática, equitativa y justa, basados en derechos y deberes de sus miembros para una convivencia respetuosa y feliz.¹¹

Asimismo, la VIII Conferencia Iberoamericana de Educación promovería las siguientes concepciones en su punto 4:

Desarrollar políticas orientadas a garantizar la igualdad de oportunidades y la calidad de las alternativas educativas, así como programas intersectoriales compensatorios, con atención prioritaria a los sectores más rezagados, sustentados en el principio de la equidad y orientados a la prevención de la exclusión social.¹²

Finalmente, en la IX Conferencia Iberoamericana de Educación, se postuló, que con frecuencia coexisten, por una parte, el dinamismo de un sector de la población que avanza aceleradamente hacia una sociedad basada en el conocimiento y la información y, por la otra, grupos de personas analfabetas, de adultos que nunca cursaron o no terminaron su instrucción básica obligatoria y de niños, niñas y jóvenes que permanecen al margen de los servicios educativos.

Numerosos habitantes de la región --los grupos indígenas entre ellos-- se localizan en las zonas más inhóspitas, aisladas y dispersas. Con frecuencia, todavía carecen de servicios educativos, o la atención que reciben es insuficiente o inadecuada para responder a sus necesidades y aspiraciones. Paradójica y lamentablemente, tales carencias son experimentadas también en los sectores marginales de nuestras ciudades. Por motivos de diverso orden --históricos y culturales, de disponibilidad de recursos y dificultades de acceso, entre otros-- quienes más requieren de servicios educativos de calidad son quienes tienen un acceso más restringido a ellos.

¹¹ OEI. VII Conferencia Iberoamericana de Educación en Mérida, Venezuela, 25 y 26 de septiembre de 1997.

¹² OEI. VIII Conferencia Iberoamericana de Educación celebrada en Sintra, Portugal, el 9 y 10 de julio de 1998.

Se reafirma el compromiso de los Estados participantes con la educación pública de buena calidad para la generación de las condiciones que permitan que toda nuestra población tenga acceso a una educación básica que facilite procesos de aprendizaje permanente.

La equidad educativa no se limita solamente al acceso universal a los servicios, sino que requiere de una atención diferenciada que responda a la variedad de necesidades que presentan cotidianamente los alumnos.

Se fortalecerá una educación para la paz en estos países a partir del rechazo de toda forma de intolerancia, incluyendo la xenofobia y el racismo, así como para promover y proteger los derechos de los grupos más vulnerables de la sociedad.

Impulsarán políticas y programas compensatorios, orientados a reducir la desigualdad en el acceso a la educación y ampliar las oportunidades de los grupos sociales más desfavorecidos.

Se promoverán, con los pueblos indígenas de la región, una educación que contribuya a la conservación y al cultivo de sus lenguas y sus culturas, y les permita participar de manera plena en la vida nacional.¹³

Por otra parte, en el Proyecto de Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de la ONU, se advertían modificaciones substanciales que representarían un reconocimiento importante para la consolidación del respeto a la diferencia. Se reconocen los derechos fundamentales en materia social, cultural y educativa de los pueblos indígenas; el goce de sus libertades y el respeto a sus valores; el derecho a decidir sus prioridades y el control sobre su desarrollo; el derecho a mantener y practicar sus costumbres y, el reconocimiento de la importancia de conservar y promover su idioma.¹⁴

¹³ OEI. IX Conferencia Iberoamericana de Educación en La Habana, Cuba, el 1º y 2 de julio de 1999

¹⁴ Las poblaciones indígenas se convirtieron -- con su lucha -- en grupos de presión para promover sus intereses en los foros nacionales e internacionales en los documentos finales de las últimas conferencias celebradas por las Naciones Unidas, entre ellas, la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (Río de Janeiro (Brasil), 1º a 12 de junio de 1992); Conferencia Técnica y Ambiental de las Naciones Unidas sobre los Pueblos Indígenas en Santiago, Chile desde el 18 al 22 Mayo 1992 (E/CN.4/Sub. 2/1992/3 I); Conferencia Mundial de los Pueblos Indígenas sobre Territorio, Medio- Ambiente, y Desarrollo, (Kari-Oca, Brasil, 25-30 Mayo 1992); la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (Viena, Austria), 14 a 25 de junio de 1993); la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (El Cairo, Egipto), 5 a 13 de septiembre de 1994); la Cumbre Mundial sobre

Básicamente el Convenio 169 de la OIT y la Convención sobre Diversidad Biológica se han convertido en valiosas herramientas para la preservación y promoción de las demandas fundamentales de los indios y el desarrollo sustentable, y son producto de la participación y consulta de organismos gubernamentales, no gubernamentales y Pueblos Indígenas. Asimismo, el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas¹⁵ cuyo objeto sería, el de establecer un mecanismo destinado a apoyar los procesos de autodesarrollo de pueblos, comunidades y organizaciones indígenas de América Latina y del Caribe.

Los productos de estos convenios y de la convención, son el punto de partida para el cumplimiento de los objetivos del desarrollo sostenible en lo económico, político, social, cultural, educativo y ecológico, al considerarlos como un elemento indispensable de la comunicación, y fomentar la democracia y la participación de los diferentes grupos que conforman la sociedad.

Se colocaría al ser humano como centro, sujeto y actor del desarrollo, con la finalidad de lograr un desarrollo integral, que conduzca a la realización plena de la capacidad creativa y productiva, elevando su calidad de vida, con la pretensión de superar la pobreza y teniendo presente el respeto a los derechos civiles y humanos, por lo tanto, a la vida en todas sus manifestaciones. Así, el desarrollo debe considerar no sólo la calidad de vida, sino también el respeto a los distintos estilos de vida. (UNESCO, 1997, pp.29-31)

El creciente interés de la opinión pública en las poblaciones indígenas y un largo proceso de negociaciones internacionales, en el que participaron las organizaciones indígenas, indujeron a la comunidad internacional a proclamar 1993, el Año Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo, y, posteriormente, al período 1994-2003, Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo¹⁶.

Además, desde 1995 se ha celebrado, el 9 de agosto, el Día Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo. Cada una de estas medidas ha tenido importancia en la lucha por el reconocimiento de los derechos culturales y educativos de las poblaciones indígenas, medidas que

Desarrollo Social (Copenhague (Dinamarca), 6 a 12 de marzo de 1995) y la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, China), 4 a 15 de septiembre de 1995).

¹⁵ El Convenio Constitutivo del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, firmado en Madrid el 24 de julio de 1992 en la ocasión de la II Cumbre de los Estados Iberoamericanos en presencia de representantes de pueblos indígenas de la región

¹⁶ ONU. Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo. Resolución 48/163, adoptada por consenso en las Naciones Unidas el 21 de diciembre de 1993.

cobran mayor significación con el documento histórico relacionado con los derechos humanos y aprobado por las Naciones Unidas hace más de cincuenta años: la Declaración Universal de Derechos Humanos¹⁷. En la Declaración se reconoce la dignidad inherente a todo ser humano y se establecen en detalle los derechos de que deben disfrutar todos, sin distinción de ningún tipo por motivo de raza, color, sexo, idioma, religión, convicciones políticas o de otra índole, origen nacional o social, propiedad, nacimiento u otra condición.

Existen pocas leyes, que consagren los derechos fundamentales de los Pueblos Indígenas. En el ámbito internacional, algunos países no han ratificado los instrumentos jurídicos en esta materia. Habría que tomar en cuenta, que se presentan problemas al momento de implementar las normas jurídicas; decir, el espíritu de la ley, establece una situación jurídica distinta a la que se produce en la realidad. Adicionalmente, se debe enfatizar, que los derechos indígenas no pueden ser interpretados solamente a la luz del derecho común. En diversos países, se aplica una interpretación distinta a la visión de estos pueblos. De igual forma, en reiteradas ocasiones, dentro del proceso de formación de las leyes, no se toma en cuenta su punto de vista. Ello es contradictorio, porque en última instancia, son a estos pueblos a los que van dirigidas las normas jurídicas.

El cincuentenario de la Declaración Universal constituyó una oportunidad especial para que la comunidad internacional reflexionara acerca de los progresos alcanzados en el mejoramiento de las vidas de los desposeídos y se adoptaran medidas eficaces para enfrentar los desafíos que aún quedan por delante. Se podrían realizar esfuerzos especiales para aumentar el bienestar de las poblaciones indígenas y convertir en realidad los derechos básicos y las libertades fundamentales proclamados en la Declaración Universal de Derechos Humanos, para el disfrute de toda la humanidad y no sólo de algunos pocos de nosotros. En este sentido, la universalidad, indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos cobran importancia capital.

En el proyecto de declaración se reconocerían los derechos humanos básicos y las libertades fundamentales de las poblaciones indígenas y se pedía a los Estados que respetaran y acataran cualquier instrumento jurídico convenido entre ambas partes. En el proyecto de declaración se hacía hincapié, en el derecho de las poblaciones indígenas a ser libres y a disfrutar de igualdad con todas las demás personas y poblaciones en dignidad y con derechos; el derecho a la libre

¹⁷ Cfr. ONU. Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948.

determinación y a decidir libremente su estatuto político y su desarrollo económico, social y cultural; el derecho a practicar y revitalizar sus tradiciones culturales y sus costumbres, y también el derecho a cultivar y enseñar sus tradiciones espirituales y religiosas; el derecho a establecer y supervisar sus sistemas de enseñanza y las instituciones que proporcionan instrucción en sus propios idiomas; el derecho a participar plenamente en todos los niveles de adopción de decisiones en cuestiones que puedan afectar a sus derechos, sus vidas y su destino; el derecho de las poblaciones indígenas a sus tierras, territorios y recursos.

Después de más de 20 años de lucha permanente en el contexto internacional y en el seno de la Organización de la Naciones Unidas, sería aprobada la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas por la Asamblea General, 13 de septiembre de 2007¹⁸

Los gobiernos, han comenzado a entender que el respeto a la diferencia en la igualdad implica la necesidad de poner en práctica no sólo políticas educativas y culturales diferenciadas para los pueblos indígenas, sino que éstas se elaboren cada vez más con su colaboración y asentimiento; y que en este caso, como en todo análisis de situación de la problemática indígena, sea preciso mantener siempre una doble perspectiva: la que corresponde a su propia visión interna y aquella procedente de agentes externos.

En el plano de la Educación Superior en 1998, el Director General de la UNESCO, de acuerdo con las orientaciones dadas por la Conferencia General, convocó a la realización de una Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES), que fue realizada en la sede de la Organización.

La reunión preparatoria correspondiente a América Latina y el Caribe fue realizada en La Habana, Cuba, en noviembre de 1996 y tuvo como tema central “Las Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior de América Latina y el Caribe”. El objetivo fue el establecimiento de un plan de acción global, a escala mundial, que contribuyera a la renovación de la educación superior a través de un nuevo “pacto académico” basado en las nociones claves de calidad, pertinencia y cooperación internacional, y acordado en el marco del proceso de globalización del conocimiento.

¹⁸ ONU. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

Se realizaron varias reuniones en distintas regiones, para hacer seguimiento de la Conferencia Mundial, entre ellas, en el año 2003, la reunión de seguimiento de la Conferencia Mundial, denominada París + 5. En América Latina y el Caribe se hicieron reuniones de seguimiento en La Plata, Argentina, en marzo del 2001; en La Habana, Cuba, en el 2002, con la presencia de autoridades de América Latina y Europa; en Montevideo, en junio del 2003 (organizada por la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo - AUGM); en México, en 2004 (organizada por la UDUAL).

Los Acuerdos de la Conferencia Mundial han sido asumidos por una gran parte de las universidades de América Latina y el Caribe, como orientaciones y bases esenciales para su desarrollo. En particular, el desarrollo futuro de la educación superior (ES) se enmarcó en el nuevo papel del conocimiento como instrumento fundamental para el desarrollo sostenible de las sociedades contemporáneas y por ello, en este enfoque, se jerarquizó a la ES como un derecho establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Art.26), se enfatizó su carácter de bien público, y por tanto como una herramienta fundamental para la construcción del futuro de sociedades con desarrollo humano y sustentable. (UNESCO, 1998)

Según el *“Documento de Políticas para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior”*, que sirvió de base para el debate en las conferencias regionales preparatorias, tres eran los desarrollos claves en la educación superior en el mundo durante el último cuarto del Siglo XX: a) la expansión cuantitativa; b) la diferenciación de las estructuras institucionales, de los programas y formas de estudio; y c) las restricciones financieras. Estas últimas se habían vuelto perjudiciales para el funcionamiento general de la educación superior, afectando su calidad y dificultando las tareas de investigación, principalmente en los países en desarrollo. Según ese mismo documento, tres aspectos claves determinaban la posición estratégica de la educación superior en la sociedad contemporánea y su funcionamiento interno: pertinencia, calidad e internacionalización. (UNESCO, 1995)

Se concretaron las tendencias de la educación superior de la región, en los puntos siguientes: a) una notable expansión de la matrícula estudiantil; b) la persistencia de desigualdades y dificultades para la democratización del conocimiento; c) una restricción relativa de las inversiones públicas en el sector; d) la rápida multiplicación y diversificación de las instituciones dedicadas a impartir distintos tipos de educación terciaria; y e) una creciente participación del sector privado en la

composición de la oferta educativa. Reconoció que, pese a los esfuerzos realizados por los países de la región para aumentar las tasas de escolarización postsecundaria, en varios de ellos se estaba aún muy lejos de lograr la cobertura y la calidad requeridas por los procesos de globalización, regionalización y apertura de las economías, así como para alcanzar una verdadera democratización del conocimiento.¹⁹ (UNESCO, 1998)

La Declaración reconoció que la educación superior estaba desempeñando funciones sin precedentes en la sociedad, como componente esencial del desarrollo cultural, social, económico y político, y como elemento clave del fortalecimiento de las capacidades endógenas, la consolidación de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz, en un marco de justicia. La educación superior, entonces, debía velar por que prevalezcan los valores e ideales de la Cultura de Paz.²⁰

Los nuevos modelos de educación superior, según la Declaración, deberían estar centrados en el estudiante y en su aprendizaje activo. Reconoce, como vimos antes, que el personal docente y los estudiantes son los protagonistas principales de la educación superior. De ahí que un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior sería una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, a fin de actualizar y mejorar sus competencias, estimulándose la innovación permanente en los planes de estudio y en los métodos de enseñanza y aprendizaje, garantizándoseles condiciones profesionales y financieras apropiadas.

En las últimas dos décadas, los pueblos indígenas de América Latina han venido logrando avances significativos en varios asuntos que competen a su calidad de vida. No obstante, estos avances son aún insuficientes, habida cuenta de los efectos de siglos de discriminación. El educativo es uno de los campos en los cuales, aunque insuficientes, pueden observarse algunos avances. Estos se registran especialmente respecto de acceso a educación básica y en ocasiones media o secundaria, aunque frecuentemente resultan más significativos en el nivel normativo que en el de las realizaciones prácticas. En el caso de la educación superior, si bien ha habido avances, éstos resultan menores que en los otros niveles de formación.

¹⁹ Cfr. UNESCO. La educación superior en Op.cit P.14

²⁰ www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm. Declaración Mundial sobre la Educación Superior ^[1] en el Siglo XXI: Visión y Acción en ^[2]

El Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina, ha logrado identificar la existencia de aproximadamente cincuenta experiencias de este tipo en once países de la región. Prácticamente todas ellas, excepto una que por obstáculos legales aún no ha logrado comenzar actividades (la Universidad Maya, de Guatemala), deben ser consideradas exitosas, por cuanto han logrado avanzar en el cumplimiento de sus objetivos. (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina, Caracas, 2008.)

La realización de reuniones en América Latina para atender el tema de las Universidades Interculturales, sugiere la existencia de avances en la convicción de la necesidad y posibilidad de articular esfuerzos y en la adopción de actitudes cada vez más proactivas, propositivas y ejecutivas por parte de esta diversidad de organizaciones, IES y de manera creciente, aunque aún insuficiente, de las agencias de educación o educación superior, o de asuntos indígenas de algunos Estados.

A modo indicativo de lo acontecido hasta la fecha de las principales reuniones realizadas han sido las siguientes:

En 1997, se llevó a cabo el “Seminario Universidades Indígenas y Programas Afines”, organizado por la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaraguense (URACCAN), el Saskatchewan Indian Federated College (SIFC), de Canadá y la Universidad de La Paz (UPAZ). Esta reunión realizada en la sede de la UPAZ, en Costa Rica. Uno de los logros de esta reunión fue la creación de una “Red de Universidades Indígenas y Programas Afines”

En 1999, se realizó la reunión “Indígenas 2000”, organizada por URACCAN, en Bilwi (Puerto Cabezas), Nicaragua.

En 2002, se realizó la “Reunión Regional sobre la Educación Superior de los Pueblos Indígenas de América Latina”, organizada por el IESALC, con el apoyo de la Oficina de la Representación de la UNESCO en Guatemala y del Gobierno de Guatemala.

En 2003, se realizó el “Segundo Encuentro Regional sobre la Educación Superior para los Pueblos Indígenas de América Latina”, el cual fue organizado por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México con apoyo

del IESALC. Este encuentro se realizó en la Antigua Hacienda San Miguel Regla, en el Estado de Hidalgo, México y se planteó explícitamente como una continuidad del anterior realizado en Guatemala.

En 2004, se realizó el “Seminario Regional sobre la Situación y Perspectivas de la Educación Superior Indígena en América Latina”, organizado por UNESCO-IESALC y el Viceministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de Bolivia. Este seminario se realizó en la ciudad de Oruro, Bolivia.

En 2007, se realizó el “Encuentro de Universidades Interculturales e Indígenas de América Latina. Seminario de Expertos”, el cual fue co-organizado por el Programa Universitario México Nación Multicultural de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB-Andes). La reunión se realizó en Tepoztlán, Morelos, México.

Finalmente en 2007, se llevó a cabo el “II Seminario Povos Indígenas e Sustentabilidades” deliberó en la sede de la Universidad Católica Dom Bosco, institución salesiana de educación superior ubicada en el estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. Esta reunión contó con el apoyo del programa Trilhas de Conhecimentos, el cual tiene sede en el Museo Nacional, Universidad Federal de Río de Janeiro, y es auspiciado por la Fundación Ford. (Mato, 2008, pp. 38-40)

Conclusiones

El principio central sobre la modernización gestado por la cultura occidental, fue el de concebirla como un producto interno que propiciaba la movilización y la organización social, como sinónimo del desarrollo, con un "beneficio social". El cambio y el desarrollo incesante se concibieron como un ascenso lineal y progresivo. La modernización – según Wallerstein --, es inseparable del progreso, entendido como un despliegue de la razón en la historia como en la ciencia, la técnica y la producción. (Wallerstein, 1996) La modernización se caracteriza por su vocación universalista, puesta de manifiesto en la expansión de las fuerzas productivas y de la economía de mercado que disuelven modos tradicionales de producción. En nombre de los valores universales de la

civilización occidental se trata de modernizar a viejas o extrañas civilizaciones, aunque esto signifique la disolución o destrucción de sus valores propios. (Sanchez, 1993, p.26)

El proceso modernizador, ha dado cabida a dos tipos de desarrollo contrapuestos que se manifiestan en el ámbito económico como:

Por un lado, la mutilación y la insatisfacción del sistema de necesidades de la población en regiones periféricas (...) siendo que, la expansión "sobre satisfactoria" del sistema de necesidades se da mediante un sacrificio sistemático de las grandes necesidades colectivas, en beneficio de una proliferación desbordada de necesidades puntuales inconexas y una hipertrofia del micro consumo masificado. Por el otro lado, junto a la destrucción incontenible de la Naturaleza, obligada a cumplir un papel, de simple "fuente de recursos", se da igualmente la ineficiencia real de un proceso técnico de producción de bienes sometido a los caprichos absurdos de un proceso económico de producción de rentas y valores especulativos. (Echeverría, 1995, pp. 18-19)

El desarrollo se manifestó en una ofensiva de opulencia y derroche, contrastando con la pobreza y la escasez. Este modelo, ha probado ser incapaz de generar abundancia permanente de bienes a la sociedad, sin disminuir la tasa de pobreza, miseria y marginación. La asignación universal de esta historia, resulta inaceptable para aquellos pueblos que guardan raíces diferenciadas, cuando se supone entran al "mundo moderno", se crea un conflicto de tipo intercultural. Por ello, para los fines de nuestra investigación, debemos establecer teóricamente, las diferentes concepciones sobre las estrategias para la modernización y los proyectos educativos en sociedades multiculturales.

El surgimiento de las sociedades industrializadas, identifica desde el punto de vista occidental, la transición de la sociedad tradicional a una sociedad moderna, siendo esta interpretación, una representación evolucionista que va de formas sociales simples muy indiferenciadas a sociedades complejas y muy bien diferenciadas. Para esta concepción, se promueve un tipo de proyecto educativo acorde a sus necesidades. (Berman, 1994)

Una de las críticas que podemos hacer a este modelo, es que en un principio se destaca la prioridad del crecimiento, en contra de la estabilidad, como si el primero fuese una fase provisional donde se sentaron las bases y con ello se rompiera la tradicionalidad, llevando con esto a una situación de equilibrio, al señalar que una vez superada esta prioridad se deberá pasar a restaurar otra necesidad. (Giddens, 1998)

El debate sobre la modernización y la globalización ofrecen elementos para la discusión teórica y adquieren significados determinados por los espacios y momentos en que se ubican para su análisis. (Melucci, 1996, pp. 291-293) La noción de globalización ha tenido que ser delimitada y definida como perspectiva de desarrollo, como proyecto de modernización, como política y como forma de constituir redes sociales y educativas. (Barth, 19997)

La práctica ciudadana en torno al desarrollo, es la participación en las esferas económica, política, social y cultural, con ello, necesariamente debe gestarse una política de la diferencia en la que se reconozca la diversidad cultural y las demandas que genera, dando paso al pluralismo. A partir de la participación de diversos grupos sociales con prácticas sociales y culturales diferentes, se contienen sus principios, conciencia de grupo e ideologías, en suma, su identidad, logrando legitimar el espacio como un espacio público de participación social. (Barth, 19997, pp.43-63)

En el debate para el logro del proyecto indígena, se plantea indispensable un escenario plural, de respeto a las diferencias y a la diversidad, pero sobre todo de participación con equidad que conduzca a la discusión, al diálogo y a consensos que tengan impacto en la justicia social para todos.

La lucha por el reconocimiento de los derechos colectivos, se desprendieron de la especificidad cultural de los diversos pueblos, etnias, regiones, y comunidades, constituyéndose en el eje del desarrollo, mostrando un avance notable. La estructuración de las demandas, como alternativas posibles y su nivel de crecimiento en torno a la organización de su cultura, permitió a los diversos grupos y a sus actores sociales, insertarse en los escenarios nacionales e internacionales. (Kymlicka, 2003, 100-128) Los movimientos estructurados en los últimos años, a partir del reconocimiento de la diversidad cultural y étnica provocaron respuestas en el ámbito internacional y nacional, los gobiernos, las instituciones y la sociedad en general, se vieron obligados a ampliar los espacios para el desarrollo, formación y consolidación de la diversidad, como característica prioritaria en la región de América Latina. Una de las expresiones más claras de estos procesos de profundización, materialización y objetivación de la diversidad, son los cambios que en materia de tradición constitucional y legal, promovieron el surgimiento, desarrollo y consolidación de los movimientos indígenas.

El desarrollo, comprendido como proceso de sustitución de prácticas y valores tradicionales, en torno a la construcción un destino nacional homogéneo, es por definición, incompatible con el

fortalecimiento de las identidades particulares y con el mantenimiento de la diversidad. El carácter multiétnico y multicultural que se reconoce ahora en la estructura nacional, demanda una nueva concepción del desarrollo, como un impulso desde las culturas, los intereses y las maneras de hacer de las comunidades; una redefinición de los roles de los diferentes actores en los escenarios locales, nacionales e internacionales, así como, condición de seguridad sobre los recursos, democracia en las decisiones y justicia en la distribución.

Bibliografías

- Barth, F. (1997). Diversidad cultural global en un “mundo de economía plena” en *L. Arizpe (Editora). Dimensiones culturales del cambio global una perspectiva antropológica*. UNAM-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. Cuernavaca, México.
- Bello, Juan. (2010) “El EZLN y la Construcción de la Educación Intercultural en México”, en Juan Bello Domínguez y Rosa María Salgado (Coordinadores), *Hacia la interculturalidad en América Latina al inicio del siglo XXI*, Ed. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Bello, Juan. (2009) “La Formación de los Maestros Indígenas, una Deuda Histórica”, en Rosa María Salgado y Concepción Hernández (Coordinadoras) *Educando en y para la Diversidad*, Ed. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Bello, Juan. (2007) *Educación y Pueblos Excluidos*. Ed. Senado de la República, LX Legislatura, Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM y Miguel Ángel Porrúa. 2007.
- Berma n, M. (1994) *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Siglo XXI Editores. México. Touraine, A. (1995) *Crítica de la modernidad*. Ed. FCE. México
- Clavero, Bartolomé. (1994) *Derecho Indígena y Cultura Constitucional en América*. Siglo XXI Editores, México.
- Echeverría, B. (1995) *Las ilusiones de la modernidad*. UNAM/El equilibrista, México.
- Giddens, A. (1998). *Consecuencias de la modernidad*. Alianza Editorial. Madrid, España.1998.
- Gómez, M. “Pueblos Indígenas en América Latina. Entre el Estado y la Nación” en *Anuario Social y Político de América Latina y el Caribe FLACSO/UNESCO*. Nueva Sociedad. Año 5, México, 2000.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, Caracas.
- Kymlicka, W. 2003. *La Política Vernacula*, Paidós, España.
- Mato. D. (2008) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, Caracas.
- Melucci, A.(1996). “Individualización y globalización. Perspectivas teóricas”. en *Estudios Sociológicos*. Núm.41, mayo-agosto, El Colegio de México. México.
- OIT/INI. (2001) *Organización Internacional del Trabajo, Convenio 169. X aniversario de su vigencia en México*. INI. México.

- Sánchez, A. (1993). “Modernidad, vanguardia y posmodernismo” en *La Jornada Semanal*. 28 de noviembre. México.
- Sánchez, Consuelo. (1996) “Las demandas indígenas en América Latina y el derecho internacional en González, Pablo y Roitman, Marcos. *Coordinadores. Democracia y Estado Multiétnico en América Latina*. La Jornada Ediciones-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/ UNAM. México. 1996.
- UNESCO. (1995) Documento de Políticas para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior.
- UNESCO. (1997) *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. México, UNESCO/Correo de la UNESCO. México.
- UNESCO. (1998) La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998.
- UNES
CO. (2003) La educación en un mundo plurilingüe., Paris, Francia.
- Wallerstein, E. (1996) *Después del liberalismo*. UNAM/Siglo XXI Editores. México.
- www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm . Declaración Mundial sobre la Educación Superior ^[1] _{SEP} en el Siglo XXI: Visión y Acción

La interculturalidad y su propuesta educativa: vías para una sociedad igualitaria a partir de la educación superior

Dra. Ivy Jacaranda Jasso Martínez ²¹

Profesora investigadora de tiempo completo
Departamento de Estudios Sociales, División de Ciencias Sociales y Humanidades,
Campus León, Universidad de Guanajuato.

Resumen

El presente texto expone un breve análisis de la perspectiva de la interculturalidad en la educación superior en México. Se discute, a la luz de las diferentes corrientes teóricas, las posibilidades que existen de una convivencia de respeto y en igualdad de condiciones de la diversidad cultural. En esta línea se propone que a la par de los proyectos educativos deben existir proyectos económicos y sociales integrales que vuelvan posible el tipo de convivencia que propugna la interculturalidad. Este análisis toma como eje articulador la formulación y desempeño de las Universidades Interculturales y sus principales retos al establecerse en regiones indígenas.

Palabras clave: interculturalidad, multiculturalidad, universidad intercultural, población indígena

Vivimos una realidad multicultural. Más allá del reconocimiento de esta realidad se vuelve necesario buscar vías de una convivencia que no afecten la integridad cultural de los involucrados. El contacto entre persona y grupos de costumbres diferentes existe desde el principio de la humanidad. Sin embargo, en los dos últimos siglos la estigmatización y homogeneización cultural significó dificultades a las culturas que se alejaban del modelo dominante, la cultura occidental.

Las llamadas etnias, minorías e inmigrantes en otros países recurren a diferentes mecanismos y estrategias para relacionarse e interactuar en sociedades ajenas a las suyas, en las que predomina este modelo cultural. En este afán dichos grupos han optado por tres estrategias: 1) Tratar de introducirse e incorporarse a la sociedad dominante, 2) Aceptar su status de “minoría” e intentar reducir sus desventajas como tal, y 3) Acentuar su identidad étnica y

²¹ Profesora investigadora de tiempo completo del Departamento de Estudios Sociales, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Campus León, Universidad de Guanajuato.

utilizarla para desarrollar nuevas posiciones y patrones que organicen actividades en aquellos sectores que no están presentes anteriormente en su sociedad (Barth, 1976: 42).

Especialmente la tercera opción ha cobrado mayor interés en los últimos años. En la década de los sesenta del siglo XX la crítica hacia la centralidad del conocimiento occidental aumentó y la filosofía antiasimilacionista cultural ganó adeptos. Aparecieron entonces los estudios culturales y estudios subalternos. Estas vertientes del pensamiento colocaron en el centro del debate a la “cultura” y la presencia del “otro” en la creación de conocimientos y sistemas de significados, que hasta entonces habían sido desplazados y considerados inferiores en una relación hegemónica con el conocimiento creado en occidente. Surgieron conceptos como pluralismo cultural, multiculturalidad, interculturalidad para explicar la diversidad cultural al interior de un estado.

Multiculturalidad e interculturalidad

El pluralismo cultural tiene sus raíces en las “sociedades plurales” de Furnivall para referir a sociedades donde coexistían colonizadores, colonizados e intermediarios en continua tensión. Otros autores como Barth, Smith y Gordon lo retomaron para hacer hincapié en las descripciones de estas sociedades. Como formulación de modelo o ideología, el pluralismo cultural surgió en EU y Europa a partir de los fracasos de los modelos asimilacionistas y del *melting pot*, de la conciencia de lo que se puede llamar persistencia étnica, y de la formación de nuevas comunidades étnicamente diferenciadas (Malgesini y Giménez, 2000: 325). Sus principales fundamentos fueron la aceptación de la diferencia cultural y su valoración positiva; y el reconocimiento general de la igualdad de derechos y deberes (Malgesini y Giménez, 2000: 325-326).

Con algunas coincidencias, como el respeto a todas las culturas y el derecho a la diferencia, el multiculturalismo puso énfasis en la organización de la sociedad con el fin de que exista igualdad de oportunidades y posibilidades de participación en la vida pública y social para toda persona independientemente de su identidad cultural, etnoracial, religiosa o lingüística (Malgesini y Giménez, 2000: 291-292). El multiculturalismo se refiere a una situación de hecho

(convivencia en un mismo espacio de personas con culturas variadas) y es también una propuesta de organización social (proyecto político de respeto a las identidades culturales) (Malgesini y Giménez, 2000: 292). Sin embargo, como propuesta ha recibido numerosas críticas. Políticamente se le ha cuestionado en lo referente a una posible ruptura de la unidad nacional, así como de la creación de privilegios costosos hacia foráneos. Posiciones racistas y xenófobas también argumentan el derecho de los nacionales autóctonos a continuar siendo “ellos mismos” (Malgesini y Giménez, 2000: 295).

El concepto de interculturalidad surgió a partir de las carencias de los anteriores conceptos, ya que pretendió reflejar una dinámica social más allá de la situación de estática cultural (Malgesini y Giménez, 2000: 253). Es un término más reciente y aún está en construcción. Tiene un carácter interdisciplinario al emerger del campo de la educación, la comunicación y la mediación entre culturas. La interculturalidad se refiere a una interacción entre agentes de culturas distintas en un tiempo y espacio determinado. Para Burbano es el “proceso de convivencia de dos o más culturas en una sociedad pluricultural, gracias a la cual es posible enriquecerse mutuamente a través de la apropiación de rasgos socio-culturales” (Burbano, 1994: 14). Entonces, el desarrollo de una conciencia crítica y reflexiva acerca de la diferencia se convierte en uno de los grandes retos a enfrentar.

Dicha interacción implica una reflexión que permita superar las oposiciones dicotómicas (occidente *versus* no-occidente, modernidad *versus* tradicionalismo) que nos llevan a encapsular a las culturas a través de los estereotipos y estigmas creados a su alrededor. Entonces, el conocimiento del “otro” adquiere sentido e implica un proceso de aprendizaje que puede durar toda la vida. Desde una visión crítica que no sea manipulada o sesgada por la propia cultura se puede realizar un análisis de los aspectos positivos y negativos de las culturas de las personas que intervienen en la interacción (Burbano, 1994: 51). En este sentido, también hay cabida para la apropiación de rasgos culturales y sociales como medio de enriquecimiento cultural. Esto implica abandonar las perspectivas puristas que conciben la apropiación de forma pasiva y automática. La interacción de personas de diferentes culturas, que conviven en un mismo territorio y comparten una realidad similar, provoca rasgos compartidos y la continúa adopción y adaptación de éstos. Esto indica que la cultura no es algo estático y que sus portadores la transforman y adecuan constantemente.

Los encuentros e intercambios entre personas de diferentes culturas no implican necesariamente choques, conflictos o competición. Como afirma Wulf, “El objetivo no puede ser la asimilación de lo extraño por medio del entendimiento y su aniquilación por medio del traslado a lo conocido” (Wulf, 1996: 225), sino que hay que propiciar una apreciación positiva y respetuosa de la diferencia. Para alcanzar este objetivo se requiere, de inicio, propiciar una actitud de aprendizaje y conocimiento del “otro”.

En esta línea, es igualmente peligroso caer en la polarización de la situación y suponer que todo lo diferente y extraño es positivo o representa un enriquecimiento cultural. Pongamos por ejemplo la cultura del narcotráfico, los grupos de delincuentes, la explotación del medio ambiente, el sadomasoquismo, y otras instituciones y grupos cuyas prácticas, valores y visiones de la vida pueden resultar perjudiciales para el bienestar humano.

De forma similar, entre los peligros de una visión purista de lo intercultural están el enaltecimiento de la elasticidad de las identidades o por el contrario, su esencialización. En el intento de evitar la uniformización se ha recurrido a una multiplicación desmesurada de las identidades en diferentes momentos y espacios, esto puede volverlas escurridizas e instrumentales. En el otro extremo, ante un contexto de mayor contacto entre diferentes culturas se recurre a la esencialización de las identidades y se vuelven entes estáticos. Estos aspectos pueden igualmente llevarnos a actitudes hostiles y xenófobas.

A pesar de que este término introduce una perspectiva dinámica de las culturas su denominación puede llevar a olvidar las dimensiones socioeconómicas y jurídicas, así como las desigualdades y jerarquías etnoraciales en que se da la interacción (Malgesini y Giménez, 2000: 258). Considero que es necesaria la creación de condiciones materiales y sociales que permitan mantener la identidad cultural propia en espacios de convivencia multicultural, ya que esta desigualdad está entre las causas del por qué las personas niegan u ocultan sus identidades culturales.

Una forma de atender esta preocupación es la educación intercultural. Desde este campo, el aprendizaje debe aceptar “el particularismo de las distintas culturas y darle vía libre a su desenvolvimiento” (Wulf, 1996: 226), yo agregaría que es necesario además, desarrollar una actitud crítica, ante estas culturas, que nos permita conformar un criterio objetivo en la

valoración de prácticas, costumbres, tradiciones, discursos, lógicas que no perjudiquen la condición humana. Hay que recordar que la educación no sólo instruye personas, sino que también las forma.

El amalgamamiento entre interculturalidad y procesos educativos apunta a la eliminación de bloqueos psicosomáticos que favorecen el arraigo de los estereotipos (Wulf, 1996: 225). Lo que también implicaría cambios en las relaciones de aprendizaje: alumno-maestro, padre de familia-maestro, comunidad-maestro, alumno (hijo)-padre. Es entonces imprescindible promover una comunicación abierta y relaciones horizontales en estos procesos. De otra forma, se seguirán reproduciendo relaciones de poder que dificultan y obstaculizan la convivencia respetuosa.

La educación superior intercultural en México

En México, en el campo educativo se han registrado numerosas experiencias dirigidas a los pueblos originarios en el intento de adaptar las propuestas de diversidad cultural.²² Después de la aparente superación de los proyectos integradores y de aculturación, que se conformaron con las políticas indigenistas de primera generación (décadas de los 40's, 50's, 60's y 70's del siglo XX), el Proyecto de Educación Indígena Bilingüe Bicultural se concibió como la panacea en la enseñanza en pueblos indígenas. Tuvo dos objetivos: 1) utilizar la lengua indígena como lengua de instrucción y 2) recuperar los contenidos étnicos en el proceso escolar (Mena, Muñoz y Ruiz, 1999: 28). Estos objetivos tuvieron vigencia hasta mediados de los años ochenta; pero fueron poco conocidos por los maestros y no fueron aplicados; además de que no se conocieron sus resultados porque no se les dio seguimiento (Mena, Muñoz y Ruiz, 1999: 29). Sin embargo, dicho proyecto no trató de crear procesos de concientización de la diferencia cultural como una riqueza y alternativa; sólo se limitó a una mera traducción de conocimientos y a la utilización de la lengua materna como auxiliar en la enseñanza. Esto obligó a buscar otras alternativas.

La propuesta de educación bilingüe intercultural resultó más consistente al proponerse como objetivo el reconocimiento y respeto de la diversidad cultural, la valorización de las

²² México es una nación pluricultural, en ella se registran cerca de 56 idiomas indígenas con sus variaciones y dialectos. El reconocimiento de esta pluriculturalidad es reciente, ya que es hasta el año de 1992 cuando se reconoció en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos esta realidad.

características de las culturas interrelacionadas y la familiarización de cada grupo cultural con las características culturales de otros grupos (Burbano, 1994: 31). En esta línea, la educación intercultural promueve la

afirmación del educando en su propio universo social y conceptual y en tanto propugna la apropiación selectiva, crítica y reflexiva de elementos culturales de otras sociedades, que permitan un enriquecimiento de la propia cultura y el mejoramiento de las actuales condiciones de vida del pueblo indígena, para lo cual también motiva la apropiación de elementos culturales indígenas por parte de los demás sectores de la sociedad nacional (Burbano, 1994: 14).

Esto supondría un diálogo entre personas y grupos de diferentes culturas en igualdad de condiciones económicas y sociales. En el caso de México, es necesario que además de los reconocimientos en el plano legal (primero artículo 4o y más recientemente las modificaciones hechas al artículo 2º de la Constitución mexicana), en el plano económico y social de la vida cotidiana la composición pluricultural no implique desigualdad. Es indispensable que las condiciones de vida de los grupos provenientes de culturas distintas superen las condiciones de pobreza y marginación en las que históricamente han vivido.²³

La educación interculturalidad bilingüe se convirtió en un enfoque en boga hacia mediados de la década de los noventa del siglo XX (Muñoz, 2006). Este nuevo redireccionamiento representó el inicio de una serie de reconocimientos y posibles transformaciones en las políticas gubernamentales; por ejemplo, en 2001 se creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), y en 2003 se decretó la Ley General de derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.

En este marco se crearon las Universidades Interculturales; la primera se ubica en San Felipe de Progreso, Estado de México e inició labores en 2004. En la actualidad suman nueve instituciones de educación superior pública (en Puebla, Guerrero, Michoacán, Tabasco, Quintana Roo, Sinaloa, Veracruz, Chiapas) que han adoptado un enfoque intercultural, entendido éste como

²³ En la mayoría de las regiones del país que registran los niveles más altos de marginación existe población indígena, es decir, las áreas de mayor concentración de población indígena presentan situaciones de marginación severas (Serrano, 2002).

una serie de principios filosóficos y valores que se proponen modificar las formas de abordar y atender la diversidad de las relaciones sociales que, particularmente en la sociedad mexicana, se han visto afectadas por las condiciones históricas que determinaron la desigualdad estructural, polarizando intereses y dividiendo a los diferentes sectores que la integran (Casillas y Santini, 2006: 34).

Las instituciones con este nombre conforman una red en el país, y son regidas, en lo general, por la CGEIB de la Secretaría de Educación Pública, a excepción de la Universidad Autónoma Indígena de México y la Universidad Veracruzana Intercultural.

Estas instituciones se han ubicado en regiones cercanas a concentraciones de población indígena, y por tanto, en regiones de marcada marginación. En esta línea, uno de los propósitos de este modelo de educación es acercar y proveer del nivel superior de educación a población históricamente discriminada y con pocos recursos, debido a sus condiciones de vida.

No obstante que estas Universidades se localizan en contextos de pobreza y marginación, desde la Coordinación no existe una propuesta integral que permita que la misma región en la que se ubican estas instituciones mejore sus condiciones de vida. Ya que, como mencioné anteriormente, para que las relaciones de interacción y mutuo respeto entre culturas sean posibles, la desigualdad debe desaparecer o por menos disminuir. De otra forma se seguirán estableciendo relaciones en las que la cultura occidental se identifica automática con niveles de vida superiores al de otras culturas.

Cuadro I. Universidades Interculturales y su localización

Universidad	Año en que inicio labores	Localización
Intercultural del Estado de México	2004	San Felipe de Progreso, Estado de México
Intercultural Maya de Quintana Roo	2006	José María Morelos, Quintana Roo
Intercultural de Chiapas	2005	San Cristóbal de las Casas, Chiapas

Intercultural del Estado de Puebla	2007	Lipuntahuaca, Huehuetán, Puebla
Intercultural del Estado de Tabasco	2005	Tacotalpa, Tabasco
Intercultural del Estado de Guerrero		Malinaltepec, Guerrero
Autónoma Indígena de México	2001	Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa
Veracruzana Intercultural	2005	Con 4 sedes: Región Intercultural "Huasteca": Ixhuatlán de Madero; Región Intercultural "Totonacapan": Espinal; Región Intercultural "Grandes Montañas": Tequila; Región Intercultural "Las Selvas": Mecayapan.
Intercultural Indígena de Michoacán	2007	Pichátaro, Tingambato, Michoacán

La impartición de educación de calidad se debe de acompañar de mejoras en las condiciones económicas y políticas de la población. De otra forma se estarán conformando pequeños reductos de educación que no proporcionan una vinculación con su medio inmediato ni tampoco propician un cambio en la valoración de las culturas. Solo se lleva educación a población que antes no tenía acceso a ésta, pero no se planten contextos favorables para que esta educación haga la diferencia.

Dado que estas instituciones son un proyecto en ciernes, es necesario hacer un diagnóstico participativo de la región donde se tiene pensado establecer estas Universidades. Esto aportará elementos que permitan tener una visión de las condiciones de vida de la población que ahí habita y de la factibilidad de los efectos positivos que se espera traiga la instalación de estas instituciones. Este diagnóstico se debe complementar con un proyecto que ataque, de inicio, las principales carencias que se registren.

Incluso podría plantearse que las misma Universidades Interculturales propiciarán mejores condiciones de vida en las regiones donde se establecen, y es posible si se tiene un plan de desarrollo y recursos suficientes para lograrlo. Sin embargo, en la actualidad se observan problemáticas específicas y comunes para estas instituciones; una de sus mayores dificultades es el presupuesto. La mayoría de estas instituciones luchan año con año para obtener recursos, y las

universidades públicas las ven como una competencia ya que consideran que el presupuesto que se destina a estas nuevas universidades se les puede conceder a aquellas.

A lo anterior se suma las condiciones poco favorables que pueden ofrecer a sus docentes, ya que si se quiere impartir educación de calidad, los catedráticos con grado de maestría y doctorado requieren un ambiente académico que combine la docencia y la investigación, es decir, que se ofrezcan condiciones que permitan el crecimiento profesional de sus académicos. De no ser así solo se podrán contratar profesores que han estudiado la licenciatura y se dedique únicamente a la labor docente, y para los que no implique un “aislamiento académico” el trasladarse a estas regiones. No es mi intención afirmar que el trasladarse a una región indígena indica un aislamiento académico, por el contrario, considero que es una gran oportunidad de investigación, ya que se puede establecer en poco tiempo relaciones directas y cotidianas con los actores y espacios que son el centro de los estudios académicos. Pero no existen las condiciones que permitan desarrollar, de forma profunda, investigaciones académicas, esto se debe al tiempo que los catedráticos invierten en la docencia y en tareas de gestión académica por tratarse de instituciones nuevas que demandan la elaboración y construcción de la estructura que sea el sostén de la Universidad. En este aspecto encontramos académicos realizando actividades administrativas, asesorando la creación de bibliotecas, auxiliando en control escolar, elaborando reglamentos, coordinando actividades deportivas, entre otras muchas actividades que le restan tiempo a la investigación y para las cuales es irrelevante contratar profesionistas con posgrado.

La educación que proponga un cambio de esta naturaleza debe ser consecuente con la aplicación de medidas y práctica que proporcionen igualdad de condiciones de vida entre los que interaccionan. Si estas propuestas no se acompañan de otras medidas (políticas y acciones) podrían crear más diferenciación y segregación. Se corre el riesgo de tratar a los pueblos indígenas como “especies en vías de extinción”, y en consecuencia se diseñan políticas exclusivamente orientadas hacia su “conservación”, y aplicadas éstas a la intervención educativa y social podrían “etnificar” la diversidad cultural de sus destinatarios originales (Dietz, 2004: 33). Lo que finalmente los aislaría del resto de la sociedad.

En este sentido, no es solo una tarea de la CGIB, sino que lo ideal es que se haga en coordinación de la Universidad, de las autoridades, grupos y líderes regionales que apoyen una transformación para generar prácticas justas, equitativas, horizontales de convivencia, que

acaben con actitudes asimilacionistas y hegemónicas. En esta línea, la educación intercultural no sólo es imprescindible en sociedades indígenas, sino también en aquellas donde existe mayoría de mestizos, ya que la educación que privilegia el conocimiento occidental fomenta la creación de relaciones jerárquicas entre culturas dominantes y dominadas. Esto finalmente diluiría los avances logrados con este tipo de perspectiva en el ámbito indígena.

En cambio, si los mestizos también se forman en una visión en la que la diversidad cultural abre ventanas a otro tipo de conocimientos igualmente complejos, se propician alternativas de convivencia respetuosa. Como afirma Sánchez, este tipo de educación es posible cuando la sociedad democrática defiende activamente los derechos humanos (yo le agregaría también los colectivos) de todos los ciudadanos y la dignidad de todos los pueblos (en Burbano, 1994: 17).

Conclusión

Uno de los aspectos que desde estas instituciones pueden abordarse para incentivar la mejora de condiciones de vida de la región, donde ya se ha establecido la Universidad, es la vinculación con el entorno. Las relaciones que la Universidad establezca con las autoridades y representantes legítimos de las comunidades vecinas son fundamentales para que se conozcan las necesidades y carencias más urgentes. Esta tarea se complementaría con el diagnóstico participativo para, a partir de esta información, elaborar un plan de desarrollo como anteriormente mencioné.

Casillas y Santini (2006) consideran que en las Universidades Interculturales la vinculación con la comunidad se establece al reconocer y reconstruir conocimientos y espacios, distribuidos entre actores sociales que conforman la comunidad, en oportunidades de proyectos de desarrollo social y productivo para el desarrollo local y regional (Casillas y Santini, 2006: 153). Sin embargo, considero que la vinculación no se limita, necesariamente, al reconocimiento de actores sociales portadores de conocimientos y a la formulación de proyectos, sino que puede ser más inclusiva y proponer transformaciones reales, en acuerdo a situaciones concretas.

Es común que se asocien a las labores de vinculación la ejecución de manifestaciones artísticas de la cultura, y se deje de lado la discusión sobre procesos organizativos profundos, que

representan una preocupación entre la población. Como ya sabemos, la realidad va más adelante de la sistematización de información y conocimientos, por lo que se requieren acercamientos continuos con el entorno para formular propuestas creadas con la gente y las comunidades de la región. Esto ayudará a garantizar una práctica intercultural, ya que como menciona Dietz (2004) no es pertinente una interculturalidad sin vinculación.

La labor de vinculación no está exenta de visiones esencialistas, etnocentristas y conservadoras de las prácticas comunitarias, es decir, se requiere una perspectiva crítica de lo propio y lo ajeno. Esto puede provocar suspicacias, ya que no es muy común escuchar que se hable de cambios en las comunidades, y tiene relación con posiciones idílicas de la vida comunitaria. Sin embargo, al interior de estas existen prácticas, valores y costumbres que no siempre permiten el desarrollo pleno de las personas y limitan sus capacidades. Es por tanto importante conocer, en su profundidad e historicidad, aquellas prácticas que puedan considerarse poco benéficas y evaluar su funcionamiento, sentido y lugar en la estructura comunitaria, en conjunto con las personas que la conforman. Este proceso podrá facilitar la toma de decisiones y la presentación de propuestas que se enfoquen en el desarrollo de valores y prácticas de beneficio colectivo. Como acertadamente anota Muñoz, los centros formadores interculturales son sitios claves para la formación de “una cultura de capacidad que fomente procesos de subjetividad emancipatoria e identidad grupal, cuya cohesión no dependa de la homogeneización ni la exclusión de las diferencias” (Muñoz, 2006: 282-3). Se pretende, entonces, ir más allá de una educación compensatoria, que rebase ese límite y hacer propuestas que involucren a la comunidad universitaria con las problemáticas reales del entorno y especialmente, con aquellas que vive la comunidad anfitriona de estas Universidades.

Para finalizar, mencionaré que hay que estar atentos ante la posibilidad de que estos términos y sus contenidos sean incorporados, como afirma Williams (1980), a la cultura hegemónica, y sean entonces neutralizados por el discurso del poder y la dominación.

Bibliografía

BARTH, Fredrik (1976). “Introducción” en Barth, Fredrik (Comp.), *Los grupos étnicos y sus fronteras*, México, FCE, pp. 9-49.

BURBANO Paredes, J. Bolívar (1994). *Docencia bilingüe intercultural. Una especialización para nuestros días*, Ecuador, Ediciones Abya-Yala.

CASILLAS, Lourdes y Laura Santini (2006). *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*, México, SEP-CGEIB.

DIETZ, Gunther (2004), “Del multiculturalismo a la interculturalidad: evolución y perspectivas”, *Cuadernos IAPH, Patrimonio inmaterial, multiculturalidad y gestión de la diversidad*, pp. 26-47.

MALGESINI, Graciela y Carlos Giménez (2000). *Guía de conceptos sobre migración, racismo e interculturalidad*, Madrid, Catarata.

MENA, Patricia, Héctor Muñoz y Arturo Ruiz (1999). *Identidad lenguaje y enseñanza en escuelas bilingües indígenas de Oaxaca*, México, UPN.

MOLINA Luque, J. Fidel (1996). “Diversidad cultural y mundo urbano: realidades socioeducativas y propuestas

interculturales” en Carlota Solé (Edit.), *Racismo, etnicidad y educación intercultural*, s/l, Universitat de Lleida, pp. 137-166.

MUÑOZ Cruz, Héctor (2006). “La reorganización intercultural de la educación escolar indígena de México” en Héctor Muñoz Cruz (Coord.), *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales*, UAM-I/UPN, México, pp. 263-295.

SERRANO Carreto, Enrique, Arnulfo Embriz Osorio y Patricia Fernández Ham (Coords.) (2002). *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas en México, 2002*, México, INI/CONAPO/PNUD.

WILLIAMS, Raymond (1980). *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península.

WULF, Christoph (1996). “El otro. Perspectivas de la educación intercultural”, en Ursula Klesing-Rempel (Comp.) y Astrid Knoop (Coord.), *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, México, AAEEA-Inst. de la Cooperación Internacional/Plaza y Valdés, pp. 223-238

Compensación y afirmación: políticas para una educación inclusiva en México

M. en C. y T. E. Diana Castro Ricalde

(Estudiante del programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México).

castrod4@gmail.com

Dr. En Ed. Aristeo Santos López

(Asesor de tesis, Profesor de Tiempo Completo de la UAEM).

arisan3@gmail.com

Resumen

El presente trabajo hace un esbozo de las Políticas de Compensación y Afirmación que se han emprendido en diversas naciones del mundo, con el propósito de integrar a través de la educación, a los grupos que cultural y socialmente han sido excluidos del bienestar general.

Se hace énfasis en que dichas directrices están atacando únicamente una faceta de la exclusión, al centrarse en medidas correctivas en las escuelas –en pocos casos preventivas– para evitar el fracaso escolar de los estudiantes ancestralmente marginados.

De aquí que se postule que en nuestro país tienen que adoptarse políticas integrales de inclusión educativa, que favorezcan actividades y estrategias por medio de las cuales se aseguren mejores condiciones socioeconómicas en los grupos tradicionalmente desfavorecidos y se garantice su acceso a las Instituciones de Educación Superior.

Que las acciones que se emprendan estén basadas no únicamente en principios de Compensación o de Afirmación, sino de ambos; tanto autoridades como sociedad tenemos

que trabajar para que, de forma simultánea, se conozca, reconozca y valore a los diversos grupos culturales que convergemos en un mismo tiempo y espacio.

Pero sobre todo, tenemos que propiciar el diálogo y el intercambio necesario en igual nivel de importancia, así como la convivencia respetuosa entre las distintas culturas que conformamos las sociedades plurales e incluyentes de hoy en día, en las cuales nadie es mejor ni peor que otro, sino simplemente, diferente.

Palabras clave:

Compensación educativa, Acción Afirmativa, Inclusión Educativa, Políticas Educativas

Exclusión educativa

La exclusión educativa, sea cual sea su origen –condiciones socioeconómicas, características raciales, capacidades de aprendizaje, etc.- ha coexistido a la par con la historia de la educación en nuestro país. Aun cuando hay cierta equidad en el sentido estricto del derecho –todos pueden participar, cualquiera puede tener acceso a la enseñanza básica-, en términos reales no existe tal justicia natural ya que las circunstancias o condiciones de los grupos sociales son diferentes, varían de un colectivo a otro.

Diversos estudios han demostrado (Cordero, 1998; Sánchez, 1983; SEP, 2000) que dos tipos de espacios como el urbano y el rural, por ejemplo, tienen modos distintos de organizar sus actividades socioeconómicas, su vida y por ende, su sistema educativo, lo que repercute ya sea positiva o negativamente, según el caso, en la formación integral de los alumnos. En términos de los estudiantes procedentes del campo, frecuentemente enfrentan problemas varios de deserción, rezago y pérdida de identidad, entre otros, al momento de ingresar al sistema de educación superior, y eso si logran hacerlo.

En la educación superior, la inequidad es tan evidente que mientras en la población urbana de mediano ingreso, el 80% de los jóvenes tiene acceso a la educación superior, en la población rural sólo el 3% puede aspirar a ella, pero sólo el 1% ingresa a instituciones de educación superior y menos del 0.2% egresan y se titulan (ANUIES, 2002).

Así, esta exclusión educativa, se convierte en exclusión social, toda vez que los individuos son privados del acceso al sistema, y por ende, de la posibilidad de disfrutar de ciertos bienes y recursos esenciales para vivir con dignidad o para aspirar a mejores condiciones de vida. Y viceversa: aquellos jóvenes que son excluidos de las posibilidades de participación social, suelen serlo también de la educación, ya que quienes carecen de una preparación profesional útil para la vida en común, difícilmente logran su inserción al mercado laboral; satisfacen pobremente las necesidades sociales y/o con mucho trabajo pueden alcanzar sus aspiraciones personales.

Y esta imposibilidad y/o dificultad que enfrentan algunas personas de integrarse a la sociedad y de participar en la vida comunitaria, constituyen verdaderos obstáculos para lograr el desarrollo humano. Sen establece que "... una persona excluida sería, entonces, la que no es libre para acometer aquellas actividades importantes que cualquier persona desearía elegir" (en Escudero, 2006), y se considera que la vía más rápida y efectiva para obtener dichos logros esenciales en la vida –y para la vida- es la educación.

De aquí que en años recientes el tema de la exclusión educativa haya adquirido especial relevancia, toda vez que se ha identificado que no se circunscribe a casos individuales o aislados, sino que son resultado de esta interacción que se postula entre el contexto social y el individuo que pretende ingresar a un centro educativo, en cualquier nivel de estudios. En palabras de R. Castell (2004):

La exclusión responde a un determinado orden racional que no es arbitrario ni accidental. Está inscrita y obedece a sistemas de valores y códigos que constituyen un determinado tipo

de sociedad que utiliza, entre otras cosas, para protegerse de quienes, por las razones que fueren, no se adaptan a ella.

De hecho puede afirmarse que los individuos no nacen siendo excluidos; sin embargo, sí puede ocurrir que desde el momento en que nacen, su seno familiar presente condiciones de marginación y, por lo tanto, el nuevo ser sea propenso a ella. Pero la exclusión social se va agudizando o tomando nuevos matices a medida que el sujeto se va insertando en su entorno social y económico el cual, por su inherente condición dinámica y cambiante, se vuelve cada vez más difícil e impredecible.

Y este “orden natural” se transfiere en consecuencia a los espacios educativos, donde la enseñanza homologada como lo es la mexicana, aquélla que no distingue diferencias, y que ignora orígenes, desigualdades e inequidades, es la más común. De hecho, el sistema escolar a nivel nacional está plagado de obstáculos para aquel estudiante que no posee los derechos de un ciudadano común y corriente, o que es distinto de alguna manera, a aquéllos miembros de la comunidad en la cual se desenvuelve.

Un ejemplo de dichos obstáculos es el Examen General de Ingreso a la Licenciatura (EXANI), el cual no está diseñado para distinguir estas cualidades especiales de los alumnos, toda vez que este examen nacional²⁴ determina el ingreso de los estudiantes al nivel superior, sin importar origen, condiciones, etc., y sin ofrecer posibilidades de una enseñanza preparatoria y/o de “poner a la altura” a los aspirantes para lograr el mismo nivel de condiciones.

Otra de las dificultades que suelen enfrentar los estudiantes procedentes de otros contextos o de otras culturas al momento de querer ingresar al sistema educativo, es que la propia comunidad académica –léase investigadores, docentes, alumnos-, por razones de ignorancia

²⁴ El Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI-II) es una prueba de razonamiento y conocimientos básicos desarrollado por el CENEVAL –Centro Nacional de Evaluación- para quienes pretenden cursar estudios de nivel licenciatura. “El Ceneval presupone que quien pretende ingresar a la educación superior lleva al menos 12 años de educación y es o está a punto de ser un ciudadano” (CENEVAL, 2008).

o indiferencia (inclusive ambas), es incapaz de reconocer, aceptar y/o valorar las diferencias culturales entre sus miembros, propiciando la aparición y manifestación de actitudes de discriminación o bien, problemas de identidad.

Entonces, lo que se requiere instaurar en todo el sistema educativo nacional, es una política de inclusión que trate de superar las barreras y conflictos sociales desde un punto de vista sistémico, es decir, abordando simultáneamente los diversos aspectos relacionados con los problemas de exclusión ya que se trata de un conjunto de factores heterogéneos que, al mismo tiempo, se relacionan entre sí. Se deben diseñar directrices de Compensación y a un mismo tiempo de Afirmación para lograr la inclusión.

Se considera que, si no se aborda el problema de la exclusión social y, por ende, de la inclusión educativa a través de todos los elementos en conjunto que intervienen en ellas, se corre el riesgo de continuar ejecutando acciones que lejos de integrar, contribuyan a perpetuar el patrón de exclusión tradicional. A continuación se presentan algunas medidas tomadas por los distintos gobiernos del mundo, dirigidas a la integración de las múltiples identidades y culturas que convergen no sólo en los espacios sociales sino, y sobre todo, en aquellos lugares que constituyen los medios de expresión, diálogo, conocimiento y aceptación del individuo por excelencia: las instituciones educativas.

Esto, con la intención de favorecer la reflexión en torno a las estrategias que podrían adaptarse o servir de base para el diseño de políticas nacionales (que a nivel internacional se han denominado políticas de Compensación y de Acción Afirmativa) que garanticen la igualdad de oportunidades en el acceso educativo, la nivelación de las condiciones socioculturales y económicas de los individuos, su rescate identitario y el reconocimiento de sus respectivas culturas, entre otros aspectos, los cuales constituyen hoy en día los principales obstáculos para el logro de una educación intercultural e inclusiva que demandan las sociedades contemporáneas.

Políticas de compensación

El término compensación se encuentra ligado de origen al resarcimiento de algún daño o perjuicio ocasionado; constituye un acto de justicia obligada, justificado y legitimado por los actores involucrados que, en la mayoría de los casos se refiere a los grupos excluidos y/o marginados. Los daños ocasionados a estas minorías han durado muchos siglos, por lo que su reparación o resarcimiento resulta sumamente costoso y difícil –tanto cuantitativa como cualitativamente- pero tiene que emprenderse.

Para ello, en países europeos como España, las políticas compensatorias²⁵ se han adaptado al ámbito educativo toda vez que la educación se considera como la herramienta más efectiva para acceder a mejores condiciones de vida y bienestar social. Sin embargo, dichas directrices fueron incorporadas a principios de los noventa, por lo que sus productos y resultados, han sido escasamente documentados. Dichas políticas de educación compensatoria han pretendido brindar igualdad de oportunidades y de posibilidades educativas a los alumnos en desventaja por motivos personales, económicos, culturales, etc. Desafortunadamente en muchos casos no se ha tratado de la adopción de medidas preventivas, sino más bien de estrategias correctivas para eliminar malos hábitos de estudio, rezagos académicos y ciertas carencias de saberes y/o competencias, entre otros factores, que los estudiantes “vulnerables” suelen presentar con frecuencia. En palabras de Escudero:

Entre claros y sombras, la compensación ha discurrido por concepciones y actuaciones variadas, en unos casos como prevención, en otros como reacción; unas veces procurando ofrecer refuerzos durante la escolaridad regular, o, en otros, proveyendo segundas oportunidades, destinadas a que una franja considerable de estudiantes salgan con unos

²⁵ La educación compensatoria se implanta en España, con carácter oficial, a raíz del Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril para “compensar a todos aquellos que tradicionalmente han sido marginados por el propio sistema”, como era el caso del pueblo gitano o de los pobladores de áreas rurales que presentaban claras desventajas socioculturales y educativas respecto a los estudiantes del medio urbano (Navarro Barba, 2002, p. 5).

mínimos de equipamientos formativos, certificados o cualificaciones para tenderles algunos puentes de transición a la vida adulta y laboral (2004).

Así, los “Programas de Educación Compensatoria” adoptados en el país hispano, han tratado de atender a la diversidad, dando atención especial a familias y alumnos provenientes de otras culturas a través de programas que intentan garantizar el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo del alumnado en situación de desventaja social, “[...] prestando atención preferente a los sectores más desfavorecidos, y tratando de facilitar su integración educativa, independientemente del origen cultural, lingüístico y étnico de los estudiantes” (Conserjería de Educación, 2006).

Las estrategias compensatorias se han ido traduciendo en el establecimiento de comedores escolares, transporte, elaboración de materiales curriculares; cursos para formación del profesorado, escuelas para padres y sistemas de becas, entre otros. Sin embargo, la mayoría de estas estrategias se han centrado en el absentismo y en atacar el fracaso escolar, sin preocuparse por investigar y atacar las causas sociales desde la raíz, lo que ha limitado sus efectos positivos.

Algunos de estos errores han sido, en palabras del autor español Juan Navarro: “Confundir el concepto de alumnos con necesidades de compensación educativa con aquellos que tienen retraso académico, distinto ritmo de aprendizaje o problemas de conducta, lo que desvirtúa el programa al no tener un sujeto definido” (2002, p. 6). En suma, se asocia el éxito académico únicamente a causas relacionadas con la historia educativa o trayectoria escolar del individuo, y no con condiciones socioeconómicas y culturales del sujeto que forma parte de un contexto cultural determinado o de un ambiente familiar distinto.

De hecho, los destinatarios de estos programas son quienes presentan algún tipo de desfase escolar significativo²⁶, dificultades de inserción educativa en el ámbito escolar;

²⁶ Se considera en desfase a los alumnos con dos o más cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el nivel en que efectivamente están escolarizados. En esta caso pueden estar tres tipos de estudiantes: extranjeros (quienes no poseen la nacionalidad española y desconocen el idioma castellano; minorías culturales (como los gitanos) y otros alumnos en desventaja (como los procedentes de ambientes

desconocimiento de la lengua castellana así como escolarización tardía o irregular y absentismo escolar, entre otros factores. Y en numerosos casos se reporta que el número de profesores, y de docentes formados y capacitados especialmente para dar atención a este tipo de alumnos, son insuficientes (EOEP, 2010).

Y aunque en España existe el reconocimiento legal de que las políticas de educación compensatoria en el sistema educativo deben dirigirse a evitar desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole, no se abordan directamente estos obstáculos sino únicamente los concernientes a la escuela, cuando los estudiantes han logrado tener acceso a ella. Entonces, más que aplicar medidas correctivas se tendría que pensar en disposiciones preventivas desde el seno familiar, social, cultural que inciden en el educativo y por ende, en la formación de los alumnos.

Políticas de Acción Afirmativa

De acuerdo con las investigadoras Barrère Unzueta (2002) y Wendy McElroy (199?) las palabras “Acción Afirmativa” fueron utilizadas oficialmente por vez primera en Estados Unidos en una Orden Ejecutiva emitida por el Presidente John F. Kennedy en 1961, donde se estipulaba que las empresas contratadas por el Gobierno Federal debían adoptar medidas de integración de las minorías. Otra Orden Presidencial al respecto fue publicada por Lyndon Johnson en septiembre de 1965 (cuyo mandato abarcó el periodo de 1963 a 1969), en la cual se exigía a dichas empresas reclutar a mujeres y a miembros de grupos raciales más débiles para el ejercicio de cualquier empleo disponible.

Dentro de este conjunto de reclutas, sin embargo, todos los postulantes debían ser juzgados con base en sus méritos, y se consideraba ilegal rehusar contratar o despedir a algún individuo, o bien discriminarlo (limitarlo, segregarlo o clasificarlo) respecto de su compensación, términos, o privilegios laborales debido a la raza, el color, la religión, el sexo o el origen nacional de dicha persona. Con la presidencia de Richard Nixon a partir de

desfavorecidos, de familias desestructuradas o itinerantes, de quienes padecen alguna enfermedad o se encuentran en grave riesgo de exclusión social). (EOEP, 2010).

los setenta, las políticas de acción positiva se extienden a las universidades, las cuales si cumplían con la normatividad, eran favorecidas con financiamiento público.

De hecho, el presidente norteamericano electo Barack Obama, ha afirmado que él mismo se benefició de este tipo de políticas mientras cursaba sus estudios universitarios, pero ha señalado que éstas “[...] deben tomar en cuenta la clase social, más que el origen étnico de los beneficiarios”, y que “[...] deben reconocer y tomar en cuenta las penurias y dificultades que las comunidades de color pueden haber experimentado, y continúan experimentando” (Obama, en Univisión, 2008).

Pero estas políticas -conocidas en inglés como "Affirmative Action"-, han estado rodeadas de controversia²⁷ desde su origen; el ex candidato presidencial John McCain siempre se ha opuesto a los “programas de cuotas”²⁸, que constituyen una de las orientaciones de la Acción Afirmativa, y durante toda su campaña se postuló por la eliminación de dichas políticas. Entonces, estas directrices gubernamentales constituyen para muchos una acción discriminatoria –selección excluyente pero en términos negativos-, un tratamiento preferencial injusto y una violación al principio de igualdad establecido en la Declaración

²⁷ Las políticas de Acción Afirmativas vigentes ya han sido revocadas por estados como California (1996), Washington (1998) y Michigan (2006); Colorado, en noviembre de 2008, votó a favor de mantener sus programas de ayuda a grupos minoritarios, durante un proceso de votación sumamente controvertido, ya que para sus detractores, estos programas constituyen beneficios injustos que “dividen” a la población; sin embargo en Nebraska, durante la misma votación se prohibió la acción afirmativa en las agencias gubernamentales, con 58 por ciento a favor de ella (Univisión, 2008; UU, 2008).

²⁸ Un programa de cuotas es aquél que establece que un mínimo de participantes o personas debe tener un acceso directo y/o preferencial a determinados puestos y/o prebendas, debido a condiciones históricas desfavorables; se trata de un “porcentaje” impuesto o preestablecido por la norma. En algunos países europeos como Francia, dichas acciones del Estado pretenden apoyar a los inmigrantes en función de criterios de certificación laboral y nacionalidad; en España al igual que en México, lo que se pretende es favorecer a la mujer (la llamada “cuota de género”) para que pueda tener acceso a puestos gubernamentales o de altos niveles jerárquicos en las empresas u organizaciones. En Brasil, la Cámara de Diputados aprobó en 2008 un proyecto de ley que reserva una cuota de 50% de los cupos universitarios (vacantes) a estudiantes de colegios públicos, con especial atención a negros, mulatos e indígenas dependiendo de la proporción de esos grupos en cada estado (Brunner, 2008).

Universal de los Derechos Humanos de 1948, promulgada por la Organización de las Naciones Unidas.

En términos normativos, debe enfatizarse que poco se ha avanzado en este sentido: en 2001 la Organización de las Naciones Unidas publicó un estudio donde estableció el concepto general de esta política mundial: “La Acción Afirmativa es un conjunto coherente de medidas de carácter temporal dirigidas a corregir la situación de los miembros del grupo al que están destinadas en un aspecto o varios de su vida social para alcanzar la igualdad efectiva”.

Sin embargo, los detractores de este conjunto de ideas, aducen que, en términos jurídicos, este supuesto se contrapone al derecho de igualdad de cada persona, ya que esta política se encuentra en posición de “imponer” o condicionar resultados que pueden favorecer a unas personas por encima de otras, como ocurre con el caso específico de las “cuotas”. La asignación de cierto porcentaje o cuotas para las mujeres en términos electorales, por ejemplo, evidencia también una carencia de proporciones que debe ser analizada y valorada, ya que mientras en algunos países de América Latina como Costa Rica, la “cuota obligatoria” que exige la presencia de las féminas en las Cámaras de Diputados es del 40%, en naciones como Paraguay es del 20% (Peschard, 2003).

En el caso de México, el porcentaje de legisladoras ha aumentado de 5.06% a 16.2% entre 1961 y 2000; sin embargo, se considera que éste es un avance poco significativo en relación con el peso demográfico de las mujeres en nuestro país, y a comparación de otras naciones del mundo²⁹.

Estas distintas modalidades que adopta la Acción Afirmativa a través del establecimiento de cuotas (falta de porcentajes específicos, ausencia de sanciones por incumplimiento,

²⁹ Los países nórdicos tienen los más altos porcentajes de representación política de mujeres en el mundo: Actualmente, las féminas ocupan 40% de los asientos en el parlamento de Suecia, 34% en el de Finlandia, 38% en el de Noruega, 34% en Dinamarca y 25% en Islandia. En el caso de los países escandinavos, no existe una obligación legal que exija una alta representación política de las mujeres. Sin embargo, la presión sostenida por parte de los grupos organizados de sexo femenino, y de Organizaciones No Gubernamentales (ONG), ha orillado a los partidos a postular altas tasas de candidaturas de mujeres en posición de ganar las elecciones (Aspe y Palomar, 2000).

amplio margen de discrecionalidad entre los partidos políticos, etc.) para algunos significa contribuir a la presencia de desigualdades, implica continuar reproduciendo las normas establecidas por la (s) cultura (s) dominante y la dilución de las verdaderas intenciones de las políticas positivas o facilitadoras. Porque estos mecanismos compensadores se supone que deben reducir las asimetrías existentes entre las personas y propiciar la alternancia (o distribución equitativa) de cargos, beneficios y cualquier bien o derecho dirigido a la población.

Pero al no existir un acuerdo claro sobre lo que son estas medidas o políticas, ni un consenso o igualdad formal a nivel mundial que garantice su aplicación, han surgido casos de demandas legales que han sido llevadas a juicio, y han tenido que ser resueltas por la vía de la jurisprudencia (normas sujetas a razonamientos que pretenden sustituir las lagunas u omisiones de la Ley), toda vez que se cree atentan en contra del principio de la igualdad de derechos, pero dependiendo de la interpretación y aplicación de la política en cada Estado o nación.

En América Latina, específicamente en países como Argentina, Brasil, Chile y Perú, los grupos más desprotegidos y que enfrentan cotidianamente situaciones de exclusión, actitudes de discriminación y condiciones de marginación social, son las mujeres y los grupos pertenecientes a culturas indígenas. La adopción de políticas de compensación o afirmación es aún muy reciente en dichos países, en términos de temporalidad histórica –los primeros esfuerzos se oficializaron a inicios de los noventa-, por lo que sus resultados son también incipientes.

Aunque en general se han difundido campañas a favor de la igualdad entre hombres y mujeres y se han encaminado programas tendientes a eliminar o paliar la discriminación racial y a solventar ciertos perjuicios económicos y sociales, especialmente en los denominados “grupos minoritarios” como es el caso de los indígenas, o el caso de las mujeres en la Cámara de Diputados y Senadores, aún se necesita emprender acciones integrales que incluyan paralelamente, medidas relacionadas con lo económico, con lo social, lo cultural para que todas ellas incidan en conjunto, en las políticas educativas.

El caso de México

En el artículo 1° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (párrafo 3) existe un pronunciamiento que conlleva implícita la idea de la Acción Afirmativa, ya que se establece que:

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.

Este artículo fue enriquecido y complementado durante el sexenio del Presidente Vicente Fox, a través de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, en cuyos primeros apartados se estipula que se deben prevenir y eliminar todas las formas de discriminación que se ejerzan contra cualquier persona, así como promover la igualdad de oportunidades y de trato.

Tanto esta Ley Federal (a la cual se le da seguimiento a través del CONAPRED, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación), como la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (promulgada en 2006) y la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007), aun cuando no se denominan específicamente políticas de Acción Afirmativa, se puede colegir que tienen la misma intención de enmendar las equivocaciones del pasado (discriminación, injusticia, marginación), y propiciar iguales condiciones de acceso a mejores niveles de vida y de oportunidades.

De hecho, a diferencia del Programa para la Modernización Educativa de Carlos Salinas y del Programa de Desarrollo Educativo de Ernesto Zedillo, es en el periodo foxista cuando se introducen los términos de justicia y equidad educativa en el discurso político, y cuando comienzan a ponerse en marcha programas “afirmativos” o “compensatorios” dirigidos a eliminar el prejuicio y la discriminación en las escuelas, a fortalecer la atención educativa

de la población indígena y a desarrollar una educación intercultural para todos (PNE, 2001, p. 136).

Sin embargo, debe destacarse que los esfuerzos gubernamentales han sido dirigidos prioritariamente a la educación básica y al nivel medio superior, a los que se ha inyectado la mayor parte del presupuesto federal dirigido al sistema educativo. En términos de educación superior, las políticas han sido orientadas a la creación de las llamadas “universidades interculturales”, y al otorgamiento de diversos apoyos económicos para los estudiantes.

En lo que se refiere a estas Universidades, debe enfatizarse que constituyen espacios educativos en los que se atiende prioritariamente a los indígenas –grupos ancestralmente excluidos en nuestro país-, y se ubican geográficamente en lugares donde predominan estos colectivos.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2008), estas instituciones tienen como propósito principal promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural de los pueblos indígenas del país, así como revalorar sus conocimientos y fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades, revitalizando, desarrollando y consolidando las lenguas y culturas originarias. Así, durante el sexenio del Presidente Fox fueron inauguradas 8 de ellas, siendo la pionera la Universidad Intercultural del Estado de México³⁰.

Otra de las acciones emprendidas en nuestro país relacionadas con la Acción Afirmativa, son los apoyos económicos para los grupos menos favorecidos –no únicamente los

³⁰ Las Universidades Interculturales que actualmente operan en el territorio nacional son: a) Universidad Intercultural de Chiapas (2004); b) Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (2005), c) Universidad Veracruzana Intercultural (2005). d) Universidad Intercultural del Estado de Puebla, e) Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (2006). f) La Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (¿?) y g) Universidad Indígena Intercultural del Estado de Michoacán (2006).

indígenas-, otorgados a través del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES), cuyos propósitos generales son:

Propiciar que estudiantes en situación económica adversa, pero con deseos de superación puedan continuar su formación académica en el nivel de educación superior, y lograr la equidad educativa mediante la ampliación de oportunidades de acceso y permanencia en programas educativos de reconocida calidad, ofrecidos por las instituciones públicas de educación superior del país (SES, 2008).

Así, todas las universidades públicas del país cuentan con este programa de becas federal que consiste en una asignación mensual para ayudar al alumno a continuar sus estudios universitarios, con posibilidades de renovación anual durante el lapso que dure su carrera profesional, hasta su egreso, priorizando como requisito académico, la obtención de un promedio mayor a 8, en una escala de calificaciones del 0 al 10, donde esta cantidad representa la excelencia en el desempeño estudiantil.

Con base en estos planteamientos, puede colegirse que las Acciones Afirmativas en México, se basan prioritariamente en el otorgamiento de apoyos económicos, o bien, en la creación de espacios educativos que tratan de integrar a los grupos étnicos; sin embargo, tendríamos que preguntarnos cuáles son los verdaderos motivos que se encuentran detrás de estas acciones, y si éstas están cumpliendo con su función de incluir a los grupos menos favorecidos en términos de propiciar el diálogo y la interrelación cultural en igualdad de condiciones, o bien, se están constituyendo en espacios que pretenden demostrar a los “marginados”, cuáles son las mejores formas de integrarse a la sociedad.

En este sentido, se postula también que pocos avances pueden lograrse en lo social, si persiste la idea de favorecer la inclusión de grupos culturales a los centros escolares a través de estrategias económicas o de compensación, sin emprender simultáneamente medidas que les otorguen un mayor reconocimiento y respeto, como es el caso de los grupos indígenas o del segmento de las mujeres y los discapacitados, quienes, por ejemplo, han enfrentado condiciones ancestrales de discriminación y marginación. Porque si no se

les otorga voz y voto con los mismos derechos y con iguales condiciones de importancia que a todos quienes conformamos la sociedad, entonces no se podrá continuar hablando de inclusión.

Conclusión

Se supone que las medidas compensatorias y/o afirmativas deben implicar la creación de mecanismos o la utilización de políticas de carácter diferenciado para favorecer a personas o colectivos que están o han estado discriminados, o que se encuentran en una situación de desventaja, además de crear oportunidades para dichos sectores subordinados (Sagües, 2004; Fernández, 1997, Arámbula, 2008).

Dichos principios deben basarse en la Compensación, en la Afirmación, y por ende, en la Inclusión; tanto autoridades como sociedad tenemos que trabajar a favor de los grupos más desfavorecidos de la población, a través del establecimiento de políticas y estrategias con las que se propicie, de forma simultánea, el conocimiento, reconocimiento y respeto de los grupos culturales que convergemos en un mismo tiempo y espacio; la posibilidad del diálogo y el intercambio necesario en igual nivel de importancia. Pero sobre todo, la oportunidad del aprendizaje y la convivencia entre las distintas culturas que conformamos las sociedades plurales e incluyentes de hoy en día, en las cuales nadie es mejor ni peor que otro, sino simplemente, diferente.

Bibliografías

ANUIES (2002). *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México. Publicación en línea: <http://paeiies.anui.es.mx/index.php?pagina=retos.html> (consultada en marzo de 2010).

ARÁMBULA Reyes, Alma (2008). *Acciones afirmativas*. Centro de Documentación, Información y Análisis, Dirección de Servicios de Investigación y Análisis, Subdirección de Política Exterior de la Cámara de Diputados, LX Legislatura, México.

ASPE Bernal, Mónica y Palomar Vereas, Diego (2000). *Representación política y género. El sistema de cuotas y su aplicación en México*. En "La Ventana", número 11, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, de la Universidad de Guadalajara, México. Publicación en línea: <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/laventan/Ventana11/ventana11-9monica.pdf> (consultada en marzo de 2010).

BARRÈRE Unzueta (2002). *La acción positiva: análisis del concepto y propuestas de revisión*. Publicado en Jornadas sobre "Políticas locales para la igualdad entre mujeres y hombres". Palacio de Congresos, Europa; Vitoria Gasteiz, 11-13 de diciembre de 2002. Publicación en línea: <http://www.uv.es/CEFD/9/barrere2.pdf> (consultada en marzo de 2010).

BRUNNER, José Joaquín (2008). *Política de reserva de cuotas en las universidades federales del Brasil*. En "educar Chile", Foro de la Educación Chilena. Publicación en línea: http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2008/11/post_108.html (consultada en abril de 2010).

CASTEL, Robert (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Coordinador Saül Karsz, Ediciones Gedisa, ISBN 84-7432-939-6, España.

CENEVAL (2008). *Información general del EXANI-II*. Centro Nacional de Evaluación, México. Dirección electrónica: <http://www.ceneval.net/exani-ii/informacion.html>. (consultada en enero de 2009).

CONAPRED (2004). *Prohibido discriminar, por una cultura del respeto a la diversidad humana*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, Dirección General Adjunta de Estudios, Legislación y Políticas Públicas, México.

CONSERJERÍA (2006). *Programa de Educación Compensatoria*. Conserjería de Educación, Boletín 012, Comunidad de Madrid, España. Publicación en línea: http://www.madrid.org/dat_oeste/compensatoria.htm (consultada en enero de 2009).

CORDERO, Silvia (1998). *El espacio rural*. "En la escuela", Ediciones Novedades Educativas. Año III, núm. 33. Buenos Aires, Argentina.

EOEP (2006). *Informe de necesidades de compensación educativa*. Conserjería de Educación y Cultura, Junta de Castilla y León, Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) de Cantalejo, España. Publicación en línea: http://eoepcantalejo.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/MODEL_INFORME_COMPENSACION_EDUCATIVA.doc (consultada en marzo de 2010).

EOEP (2010). *Tipología de alumnos con necesidades educativas específicas*. Conserjería de Educación y Cultura, Junta de Castilla y León, Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica

(EOEP) de Cantalejo, España. Publicación en línea:
http://eoepcantalejo.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=17&wid_item=61
(consultada en abril de 2010).

ESCUDERO Muñoz, Juan Manuel (2006). *Realidades y respuestas a la exclusión educativa*. Universidad de Murcia, España. Publicación en línea:
http://www.ciedhumano.org/files/Escudero/Ex_Educativa.pdf (consultada en abril de 2010).

ESCUDERO Muñoz, Juan Manuel (2004). *La Educación Compensatoria y la Organización escolar: ¿un programa marginal o una prioridad de los Centros?* Universidad de Murcia, España. Publicación en línea: <http://www.nodo50.org/movicaliedu/escuderoeducompe.PDF> (consultada en abril de 2010).

FERNÁNDEZ Poncela, Anna (1997). *Las acciones afirmativas en la política*. En “FEM”, publicación feminista mensual. Año 21, No. 169, abril 1997.

GARCÍA Gaspar, Eduardo (2007). *Liberalismo: orígenes y definición*. En “Contrapeso”, servicio informativo en línea; 1 de octubre, 2007, número 70. Publicación en línea:
<http://www.contrapeso.info/articulo-6-2802.html> (consultada en febrero de 2010).

McELROY, Wendy (199?). *¿Qué es lo que Afirma la Acción Afirmativa?* En “Liberty for Women: Freedom and Feminism in the Twenty-first Century”. The Independent Institute, Washington, D.C., Estados Unidos.

NAVARRO Barba, Juan (2002). *La compensación educativa: marco, realidad y perspectivas*. En curso: “Formación específica en compensación educativa e intercultural para agentes educativos”,

Consejería de Educación y Cultura de Murcia. 30 de enero, 2002, Murcia, España. Publicación en línea: http://www.cprmarmenor.com/compensatoria/Informe_Compensatoria.pdf (consultada en febrero de 2010).

PESCHARD, Jacqueline (2003). *El sistema de cuotas en América Latina. Panorama general*. Publicación en línea: http://www.idea.int/publications/wip/upload/chapter_04a-CS-LatinAmerica.pdf (consultada en marzo de 2010).

PND (2003). *Grupos Vulnerables*. Plan Nacional de Desarrollo, Informe 2003, Gobierno Federal. Dirección electrónica: <http://pnd.presidencia.gob.mx/index.php?idseccion=51> (consultada en noviembre de 2005).

RODRÍGUEZ, Jesús (2004). *Un marco teórico para la discriminación*. CONAPRED, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, Dirección General Adjunta de Estudios, Legislación y Políticas Públicas (Estudios 2). México.

SAGÜES, María Sofía (2004). *Las acciones afirmativas en los recientes pronunciamientos de la Suprema Corte de Justicia de Estados Unidos. Implicancias del dato sociológico en el análisis jurisprudencial*. Instituto Iberoamericano del Derecho Procesal Constitucional, Revista Iberoamericana del Derecho Procesal Constitucional. Ediciones Porrúa, México.

SÁNCHEZ, J. José (1983). *Del campo a la ciudad. Modos de vida rural y urbana*. Colección Salvat (Temas clave), España.

SEGATO, Rita Laura (2006). *Racismo, Discriminación y Acciones Afirmativas: Herramientas Conceptuales*. Universidad de Brasilia, Serie Antropología 404. Publicación en línea: <http://www.unb.br/ics/dan/Serie404empdf.pdf> (consultada en marzo de 2010).

SEP (2000). *Espacio rural y urbano*. Video de la Serie “Temas de maestros”, Geografía, Programa 10, Secretaría de Educación Pública, México.

SEP (2008). *Educación Superior Pública, Universidades Interculturales*. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Superior, México. Publicación en línea: http://ses4.sep.gob.mx/wb/ses/universidades_interculturales (consultada en enero de 2010).

SES (2008). *Objetivos Estratégicos del PRONABES*. Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública, México. En “Memorias del Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas ‘Vincular los caminos a la Educación Superior’, organizado por la Fundación Ford, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Universidad de Guadalajara. Guadalajara, Jalisco, 17, 18 y 19 de noviembre de 2003.

UNIVISIÓN (2008). *Acción Afirmativa cobra protagonismo*. Sección Noticias en línea, Agencia EFE, en español. Publicación en línea: <http://www.univision.com/content/content.jhtml?cid=1631561> (consultada en marzo de 2010).

UU (2008). *Unitarios Universalistas logran buen desempeño en elecciones locales*. En “Noticias Unitarias Universalistas”, Donald F. Skinner para UU World. Publicación en línea: http://uuhispano.blogspot.com/2008_11_01_archive.html (consultada en febrero de 2010).

La formación docente para la atención a la diversidad y la ciudadanía

Adrián Valverde López

Escuela Normal Superior de México

vala_55@hotmail.com

Resumen

En estas líneas se continúan con la discusión de los que ven la educación intercultural como una “buena idea”, sin “compromisos activos”, conceptualizada de forma limitada, gozando de poco “valor práctico”, y quienes pensamos que es necesario buscar la forma de ponerla práctica. Para lo cuál es necesario analizar con mayor profundidad el concepto de interculturalidad, entre otros, así como insistir en la importancia de la construcción de una educación para la atención a la diversidad y la ciudadanía en el salón de clase.

Summary

In these lines they are continued with the discussion of which they see the intercultural education like a “good idea”, without “active commitments”, conceptualizada of limited form, enjoying little “practical value”, and that we thought that it is necessary to look for the form to put it practical. For which it is necessary to analyze with greater depth the interculturalidad concept, among others, as well as to insist on the importance of the construction of an education for the attention to the diversity and the citizenship in the hall class.

Palabras clave:

Educación intercultural, diversidad y ciudadanía, pluralismo cultural, multiculturalidad, sociedad abierta, competencias, cultura, poli-modales.

Introducción

Este trabajo es producto de una discusión que recién inicia en los cuerpos académicos en formación de las escuelas normales oficiales en la ciudad de México (Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, Escuela Normal de Especialización, Escuela Normal Superior de México y Escuela Superior de Educación Física), acerca de los referentes teóricos y metodológicos que posibiliten reconocer a la interculturalidad como uno de los ejes transversales en la formación docente.

Es decir, nos plantea el reto no sólo de la revisión de contenidos, sino también la búsqueda de una metodología y una didáctica para la atención a la diversidad y la ciudadanía, de la revisión de las relaciones entre escuela y sociedad, así como de las diferencias entre los sujetos educativos y las propuestas curriculares.

El análisis de conceptos como los de diversidad, ciudadanía e identidad, entre otros, trascienden en el reconocimiento de la construcción de una educación que le permita a los docentes en formación reconocer la pluralidad cultural existente en el contexto educativo.

La atención educativa en y para la multiculturalidad implica la discusión y análisis de cómo se construye la diferencia, sin perder de vista los múltiples procesos de construcción de la identidad, como son las políticas educativas, los movimientos sociales y de aportaciones desde el ámbito de la investigación, para la elaboración de propuestas innovadoras que se orienten, desde diferentes perspectivas, hacia la formación de docentes capaces de comprender que son parte de una sociedad plural, y que asuman un compromiso para la atención a la diversidad y la ciudadanía en la escuela.

En suma, el reto en la formación docente para la atención a la diversidad y la ciudadanía tiene que ver con la elaboración de herramientas teórico-metodológicas para

construir una propuesta de educación intercultural, que fortalezca desde la escuela el desarrollo integral en la formación de docentes y la conformación de una sociedad más equitativa y plural.

Conceptos básicos

Algunos trabajos, entre muchos otros, donde se analizan algunos conceptos que pueden servirnos para comprender el sentido de la educación intercultural, empezaron a ser elaborados en España en la década de los noventa, por autores como Francisco Javier García Castaño, Antolín Granados Martínez, Antio Muñoz Sedano, José A. Jordán y Xavier Lluç, entre otros.

Así, cuando nos definimos como grupo frente a otro, escribe García Castaño (1999), no invocamos las diferencias que existen en el seno del “nosotros”, sino recurrimos a las similitudes que nos aproximan, construyendo un discurso homogenizador, en el que seleccionamos aquellos aspectos de mayor relevancia para el mantenimiento del grupo social al que pertenecemos: a partir de las generalizaciones y estereotipos cuesta menos trabajo definir al otro.

También, entendemos a la cultura como algo cargado de creencias y principios de acción e interacción, a partir de palabras y comportamientos de los miembros de un grupo. Configurándose no por su homogeneidad, sino por la organización de las diferencias, donde las culturas tienen una uniformidad más hablada que real (*idem.*).

Actualmente (Jordán, 1994), la educación intercultural es motivo de elaboraciones teóricas y metodológicas en diversos países del mundo, a raíz del incremento de las migraciones y de las transformaciones políticas, que permean los distintos espacios geográficos, formando parte de los debates y desafíos de la educación contemporánea. La cual presupone la valoración del pluralismo cultural y lingüístico, el reconocimiento del conflicto y los puntos de vista diferentes como una posibilidad pedagógica para la construcción de una sociedad democrática.

Igualmente, el concepto de interculturalidad, señala Jordán (1995), surge en las relaciones entre sujetos que se imaginan a si mismos diferentes de otros con quienes tienen algún tipo de interacción. Siendo imaginada la identidad a partir del contraste con los otros y referida tanto a ganancias como a pérdidas en la interacción, como a mecanismos determinados de negociación para la significación de la identidad.

En suma, la perspectiva intercultural parte del planteamiento de que lo sustantivo es la interacción y del reconocimiento de la cultura como un fenómeno interactivo, donde no es posible poner barreras. La interculturalidad, pues, quiere significar un enfoque, y expresa en sí mismo un proyecto y un propósito: el establecimiento de un marco de relaciones que facilite la interacción cultural en un plano de igualdad y equidad (*idem.*).

Antecedentes

En el siglo pasado las políticas educativas del Estado mexicano se orientaron a la búsqueda de la unidad nacional mediante la integración o asimilación de la población, las que se caracterizaron por múltiples acciones orientadas a evitar la expresión de la diversidad cultural³¹. Kimilcka (1996), plantea la necesidad de entender la diversidad cultural a partir

³¹ En la “Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural” (Conferencia General de la UNESCO el 2 de noviembre del 2001, 5 p.) se proclaman y aprueban principios como la identidad, diversidad y pluralismo, en el artículo 1. La diversidad se declara patrimonio común de la humanidad [...] ya que es para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica [...]. El artículo 2 trata del paso de la diversidad al pluralismo cultural y el impulso de políticas [...] que favorezcan la inclusión y la participación de todos los ciudadanos [...]. En el apartado sobre la diversidad cultural y derechos humanos, en el artículo 4 menciona que sé [...] supone el compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, en particular los derechos de las personas que pertenecen a minorías y los pueblos indígenas [...]. En el artículo 5 menciona que [...] una diversidad creativa exige la plena realización de los derechos culturales [...] donde [...] toda persona pueda expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee y en particular en su lengua

de dos modelos: el primero, parte de ubicar el origen e incorporación de culturas a las que denomina “minorías nacionales” y su deseo de seguir siendo distintas respecto a la cultura mayoritaria de la que forman parte, exigiendo diversas formas de autogobierno para asegurar su existencia. El segundo, escribe, surge de la inmigración individual y familiar que denomina grupos étnicos, quienes desean integrarse y luchan por que se reconozcan sus derechos.

En el caso de las “minorías nacionales” estas pretenden (a largo o corto plazo) instaurar una sociedad paralela, cosa que no sucede con los grupos étnicos que pretenden conservar su particularidad cultural dentro de las instituciones públicas. La aplicación de uno estos dos modelos plantea al Estado moderno la necesidad de replantearse su idea de nación y a tener que definirse como multinacional o poliétnico, o ambos a la vez.

En nuestro país, como mencionamos antes, hasta hace algunos unos años las políticas educativas se orientaban a buscar la unidad nacional para lograr la integración del Estado censurando toda expresión de la diversidad, paradójicamente, en una nación históricamente multicultural. Recientemente esta perspectiva ha empezado a cambiar, siendo necesario preguntarnos: ¿Quién fue educado para reconocer en la diversidad un recurso pedagógico y no como un problema? ¿A cuántos de nosotros se nos educó en la escuela a respetar las diferencias culturales? ¿Cuántos maestros han sido formados para atender a la diversidad, así como para garantizar la equidad y pertinencia de los servicios educativos?

No obstante, a más de nueve años de la reforma constitucional³² en importantes sectores de la población, niños y adolescentes que asisten a la escuela básica, continúa siendo

materna; toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural [...].

³² Es el 14 de abril del 2001 cuando se reconoce, explícita e implícitamente, en la Constitución el pluralismo cultural históricamente existente en nuestro país. En la actualidad nuestro país se reconoce como multicultural y diverso (artículo 2o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2001), asumiendo la existencia de diferentes culturas, etnias y lenguas.

objeto de discriminación y marginación social, producto de una educación que no reconoce la diversidad cultural existente en las aulas.

Esta realidad nos obliga a repensar en el diseño de una educación abierta donde autoridades, profesores, alumnos y padres de familia reconozcan la existencia de las diferencias de cada uno, como un elemento más de la realidad social; en la que podamos interactuar con los demás para incluirnos y no para marginarnos³³.

Hacia una educación intercultural

En los lineamientos establecidos en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2001), la Ley General de Educación (SEP, 1993) y el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (SEP, 2007) se establece el compromiso del Estado de ofrecer una educación democrática, nacional, intercultural, laica y obligatoria que favorezca el desarrollo del individuo y su comunidad, así como el sentido de pertenencia a una nación multicultural y plurilingüe, y la formación de una conciencia de solidaridad internacional de los educandos.

El problema es saber hasta donde el sistema educativo esta preparado para ofrecer las condiciones que hagan posible la expresión efectiva de la diversidad cultural en un plano de igualdad, respeto y equidad en la escuela. Lo cual, creemos, sólo será posible en la medida que se revisen y evalúen, entre otras cosas, los planes de estudios 1997 y 1999 para la formación de docentes de educación básica. Planes que si bien apuntan hacia una educación intercultural, incorporando en el currículo escolar elementos de la diversidad cultural (que es sin duda un avance y una revalorización del pluralismo en sí mismo), sin embargo se encuentran dominados por enfoques restrictivos, centrados más en la aplicación de los programas de estudio, asumidos desde una perspectiva curricular de añadidos temáticos y no desde una enfoque transversal, cuestionador de los contenidos curriculares y del marco general de relaciones en la escuela y el salón de clases.

³³ Es identidad voluntaria e involuntaria, donde el equilibrio se logra a través del respeto y reconocimiento recíproco; es un vivir juntos en la diferencia y con diferencias, pero también es conocer y adquirir.

Del mismo modo, por ejemplo, en el *Plan de Estudios para la Educación Secundaria I. Las finalidades de la Educación Básica* (SEP, 1993: 25-26), se establece la necesidad de una formación en valores favorable a la convivencia, solidaria y comprometida, que prepare individuos para ejercer una ciudadanía activa. En donde, aunque de manera implícita, existe el reconocimiento de la diversidad cultural en la práctica se contradice con los planes y programas centrados en la enseñanza de aprendizajes, haciendo énfasis en las metodologías y materiales didácticos más que en la desventaja originada por el currículo, o acerca de la desigualdad social.

Propuesta

En el Cuerpo Académico de *Atención a la diversidad y la ciudadanía en formación docentes* de la Escuela Normal Superior de México, en un primer momento, nos dimos a la tarea de elaborar para la Especialidad de Historia la *Asignatura Regional II. Atención a la diversidad y la ciudadanía en la formación docente* (2009), que comprende el programa, aplicación, seguimiento y materiales, con lo que se pretende responder a la necesidad de una formación de docentes con capacidad para:

...actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder en favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar considerando las formas de trabajo en la sociedad, los gobiernos y las empresas, individuales o colectivas; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo (Plan de Estudios para la Educación Secundaria I. Las Finalidades de la Educación Básica. SEP, 1993: 25-26).

La asignatura no se limita a abordar la discusión sobre la diversidad cultural como un objeto de estudio particular, teniendo como objetivo central el que los futuros docentes

“...reconozcan la pluralidad existente en el país y el mundo, y que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad pueda apreciarse y valorarse como un aspecto cotidiano de la vida” (Plan de Estudios para la Educación Secundaria IV. Características del Plan y Programas de Estudio. SEP, 29-34).

Esta es una propuesta que busca propiciar en los docentes en formación una actitud que promueva la comunicación y la convivencia entre los alumnos de la escuela secundaria, partiendo del respeto mutuo; que aspira a convertirse en propuesta de trabajo y en el principio de la búsqueda de nuevos enfoques metodológicos, y que brinda las pautas necesarias a los docentes en formación para promover la inclusión e invitar al ejercicio de una práctica docente a partir del reconocimiento de la diversidad cultural existente en el salón de clase.

En suma, el diseño de este programa pretende contribuir en la formación de docentes para la atención a la diversidad y la ciudadanía en educación básica, y de manera especial en la escuela secundaria, admitiendo la importancia que tiene la valoración del pluralismo cultural y el reconocimiento del conflicto, así como de puntos de vista diferentes en la construcción de una sociedad democrática.

Reflexión

Si se pretende verdaderamente dar un viraje a una educación intercultural en la formación docente de las escuelas normales, el primer paso es dejar de ver a ésta como un discurso teórico cargado de buenas intenciones, y percibirla como una condición indispensable para el cambio en la escuela y fuera de ella. Un segundo paso, sería que el proyecto educativo de la escuela vincule sus objetivos generales con dos conceptos fundamentales: la interculturalidad y la multiculturalidad, para favorecer la formación desde una perspectiva intercultural. Y lo más importante, sólo si el proyecto es vivido, asumido e impulsado en las

instituciones educativas, existirán las condiciones para generar un marco favorable para la construcción de una educación intercultural.

Desde este enfoque, todos los seres humanos vivimos en un mundo multicultural, donde cada individuo tiene acceso a más de una cultura, a más de un conjunto de conocimientos y patrones de percepción, pensamiento y acción: por ejemplo, el hijo de un migrante rural después de una corta estancia en un medio urbano desarrolla competencias³⁴ en la cultura de su grupo familiar, tanto en su interpretación original como adaptada a su nuevo entorno.

En la cultura de su grupo de origen, tanto en su expresión de costumbres y tradiciones, como en su diferenciación frente a otros grupos que componen el nuevo entorno en el que ha empezado a vivir y en la cultura de los diferentes grupos de iguales en los que puede participar: en el nuevo barrio en el que vive y en la institución escolar en la que se pretende integrar, en el salón y en la escuela donde aprende a conocer y a valorar una información que para todos se presenta supuestamente igual. Este niño, adolescente o adulto se hace competente en varias culturas, cargadas todas ellas de diferente información con las que de manera activa e individual construye su propia visión del mundo.

Por otro lado, es importante que los docentes en formación valoren el significado de la cultura,³⁵ en el proceso de interacción en el ámbito escolar, como un proceso que le permite al individuo desarrollar competencias en múltiples esquemas de percepción, pensamiento y acción (es decir en múltiples culturas), y no equiparar educación con escolaridad, ni educación intercultural con programas escolares formales. En donde el docente deja de ser el único responsable de la adquisición de competencias de sus alumnos, prestando atención a la relación de los programas con el aprendizaje informal que se produce dentro y fuera de la escuela.

³⁴ Son aquellas que hacen capaz a un individuo para la realización de determinadas actividades en diferentes ámbitos, y que se derivan de la posesión de conocimientos, habilidades, destrezas, hábitos, actitudes y valores.

³⁵ Las culturas no necesitan escuelas para ser transmitidas, las escuelas deberían estar para ayudar a entender críticamente lo que de subjetivo y relativo tienen las culturas en tanto que construcciones sociales, no para enseñarnos la cultura.

Igualmente, es trascendental que no compare a la educación intercultural con un grupo étnico (cualquiera que sea éste), para evitar los estereotipos y el impulso de una búsqueda intensa de las semejanzas y diferencias entre alumnos, donde el desarrollo de competencias en una cultura requiere una interacción constante con las personas que ya las poseen.

Es decir, es necesario avanzar hacia la construcción de una formación docente intercultural que promueva competencias en múltiples culturas, que distinga entre múltiples competencias que los individuos pueden adquirir y la identidad que adquiere por la pertenencia a un grupo social en particular: la identidad y las competencias son dos cosas diferentes.

Desde esta perspectiva la educación intercultural no debe ser considerada sólo como aquella que demandan los grupos indígenas, sino como una educación para la diversidad cultural en su más amplio sentido. Como aquella que sólo será posible construir a través de un proceso de críticas constructivas y propuestas en los contenidos escolares transmitidos por la escuela, que asegure la variedad de métodos didácticos en los procesos de enseñanza-aprendizaje; fomente mayores niveles de conciencia en los alumnos respecto a la diversidad cultural presente en la escuela, y con los recursos cognitivos suficientes para reconocer y convivir en la pluralidad en sus entornos inmediatos.

También, resulta urgente una formación docente que perciba y reconozca las desigualdades sociales en las que se traduce la diversidad (desigualdades en la distribución del poder y los recursos), asimismo competente para construir propuestas educativas innovadoras que respondan a la diversidad existente en la escuela y el salón para que se posicione crítica y activamente en la acción social desde la escuela.

En suma, entendemos la educación intercultural como aquella que va más allá de un respeto romántico y puntual por los diferentes estilos de vida, y que se acerca más a la igualdad de oportunidades educativas para todos. Pues existe el peligro de pensar en un salón con niños, o adolescentes pobres, o de minorías étnicas marginadas, donde lo único que puede hacer el profesor es adaptarse a sus ritmos lentos de aprendizaje, a sus escasas posibilidades y a sus alicortadas aspiraciones.

Lo anterior nos plantea otra interrogante a los formadores de docentes de las escuelas normales: ¿Cómo formar un docente capaz de reconocer y atender la diversidad cultural en

el salón? Creemos que el primer paso, para avanzar hacia este objetivo, es brindar una formación que permita comprender cómo la educación intercultural puede impactar tanto a los individuos en el contexto escolar como en el ámbito social, cuando con eficacia pedagógica consigue el éxito académico y una mayor igualdad de oportunidades para los individuos en situación de marginación social y cultural; fomentando el respeto, la tolerancia y valoración de la diversidad cultural, así como habilidades sociales indispensables (p. ej., sentido crítico), y una participación activa en proyectos de animación cultural, a través de la escuela para padres.

Uno de los indicadores básicos del grado de sensibilización del docente acerca de la educación intercultural, es cuando admite que los temas sobre la diversidad se traten como parte del currículo escolar, siempre que el tema lo requiera. No se trata tampoco de llegar al extremo contrario y moverse en estereotipos sobre la diversidad, interculturalidad, multiculturalidad, minorías étnicas, entre otros, con un tratamiento exclusivamente teórico, sino más bien como parte de lo cotidiano.

Un segundo desafío es la elaboración de un diseño educativo, que permita impulsar de forma simultánea la formación docente en dos planos: uno, en el corto plazo, revisando, reorientando y reorganizando los procesos de capacitación y actualización de los profesores en servicio, y otro, en el mediano y largo plazo, con la aplicación y evaluación sistemática de los planes de estudio 1997 y 1999 de las escuelas normales, donde es necesario precisar el enfoque y las estrategias educativas adecuadas para lograr una formación para la educación intercultural.

Formación que no debe ser limitada a fortalecer determinados valores, sino asimismo a promover un encuentro entre gentes, pueblos y culturas diferentes que fortalezca el diálogo e intercambio cultural en la escuela. Esto es, una educación en la tolerancia y el respeto a la diversidad cultural para lograr la convivencia entre diferentes en un plano de igualdad y equidad.

Sabemos que este proceso de cambio hacia una educación intercultural no es fácil, debido (entre otros factores) a la falta de visión de los actores involucrados (autoridades, docentes y padres de familia), respecto al significado e importancia de este tipo de escuela. En donde

las dificultades para llegar a acuerdos y consensos tienen que ver, en gran medida, con procesos de resistencia al cambio como a la oposición sistemática de muchos docentes sobre las orientaciones, propósitos y estrategias que diseñan las autoridades para su operacionalización, lo cual hace más difícil y conflictiva esta etapa del proceso para todos los participantes.

Contrario a lo que muchos piensan el problema no es incorporar a los niños y adolescentes con características culturales diferentes a la educación básica, pues un alto porcentaje de ellos ya se encuentra en el contexto escolar. El reto para avanzar en la construcción de una educación intercultural es formar un docente capaz de reconocer y atender la diversidad en el salón de clase, que promueva el encuentro entre diferentes en un plano de igualdad, equidad y respeto, que fortalezca el diálogo e interacción en la escuela y fuera de ella.

Creemos que el camino para alcanzar este objetivo es mediante la consolidación de una formación docente apoyada en fundamentos teóricos, metodológicos y pedagógicos para enfrentar las actuales necesidades educativas con funciones poli-modales³⁶ en la escuela, donde la atención a la diversidad forme parte integral de los proyectos y de la cultura escolar.

Una formación con una perspectiva intercultural que tome en cuenta la riqueza de los mundos culturales diversos, que elimine toda clase de prejuicios respecto al diseño de estrategias educativas y materiales didácticos. Que sea el catalizador para potenciar la capacidad de análisis del currículo explícito y oculto; con la capacidad para tratar las líneas transversales como vías de cuestionamiento, tanto de los contenidos curriculares como de los criterios de organización de éstos, y de indagar críticamente sobre los materiales didácticos y de elaborar nuevos.

Para que esto sea una realidad es necesario que tanto los profesores en servicio, autoridades y los futuros docentes, iniciemos el análisis y valoración de la diversidad

³⁶ El modelo de profesor que se plantea se acerca a lo que Giroux (1985) describe como “intelectual transformativo”, capaz de interpretar el mundo y dotarlo de sentido. Modelo que se aleja de la tendencia a desligar la teoría de la práctica en el trabajo docente, de manera que la tarea se limita a aplicar y ejecutar lo que los expertos han elaborado, perdiendo el control sobre el proceso educativo. Esta opción nos remite a la creación de condiciones en la formación de docentes que hagan posible el desarrollo de elaboración crítica y de diseño autónomo.

cultural que nos permita hacer posible una “educación para todos”. En donde los niños aprendan a reconocer, respetar y convivir con los que no son como ellos en un marco de respeto y tolerancia.

Una formación docente que requiere romper con los afanes homogeneizadores del ejercicio profesional de muchos profesores, que requiere una discusión y reflexión sobre conceptos como el de intolerancia, xenofobia, racismo y opresión cultural, y de temas como el del rol de la escuela en la construcción de la autoestima y la identidad, la diversidad cultural, y el papel en la construcción de los aprendizajes de los docentes.

Para contribuir eficientemente en la construcción de una educación intercultural es necesario que los colectivos de las instituciones normalistas nos involucremos en procesos permanentes de revisión y análisis académicos orientados a replantear estructuras y tareas añejas e inoperantes, en la búsqueda de soluciones acordes al reto educativo que plantea la atención a la diversidad en el salón de clases.

Uno de estos colectivos son los cuerpos académicos, los cuales tienen como propósito la formación de un docente “...*que los capacite y habilite para el conjunto de las funciones académicas que les compete.*” [Martínez et al., 2006: 2].

Lo que implica transformar el modelo estereotipado de muchos formadores de docentes, que están lejos de contribuir en una formación para reconocer la existencia de la diversidad, de promover el encuentro entre diferentes en un plano de igualdad, equidad y respeto mediante el diálogo e intercambio cultural en la escuela y fuera de ella.

Igualmente, el trabajo colegiado en las escuelas normales cobra especial significado, como espacios de actualización e intercambio académico de ideas que nos permiten el análisis y diseño de estrategias para una formación docente que rompa con las resistencias al cambio y añejas prácticas homogeneizadoras en la escuela.

En suma, un proyecto con estas características requiere de una importante inversión de recursos económicos y humanos, como de políticas educativas congruentes que hagan posible la expresión de la diversidad cultural en un plano de igualdad, respeto y equidad en la escuela. Una reorganización de la estructura académica y administrativa de las escuelas normales que permita una articulación entre docencia, investigación y difusión; la actualización de los docentes en servicio, el promover cambios en los proyectos académicos que incorpore una visión de la escuela

con un enfoque intercultural para la atención a la diversidad y la ciudadanía en la formación docente.

Conclusión

Las escuelas normales oficiales de la ciudad de México sólo podrán enfrentar los retos del presente y el futuro mediante el diseño de nuevas estrategias en la formación docente, que les permita a sus egresados adquirir conocimientos y habilidades para su quehacer educativo como el de la atención a la diversidad y la ciudadanía en la educación básica.

Hay mucho por hacer y reflexionar acerca de la práctica docente, el análisis teórico, político e institucional, pero evidentemente la posibilidad de construir una escuela abierta a la diversidad debe ser el proyecto prioritario de la Educación Básica y Normales, con toda su estructura, recursos y actores. Este proceso que apenas inicia necesita del esfuerzo individual, de grupo e institucional, ya que la educación intercultural no es un favor que se concede a la diversidad: es la oportunidad de convivir con otras realidades, otras formas de entender y vivir en el mundo, otras formas de conocer, sentir, hacer y relacionarnos desde la escuela.

Bibliografía

Ayala Domínguez, Irma Otilia

1977 “La integración educativa: descripción y retos de una política institucional”, en: *Aspectos en educación bilingüe y especial. Una perspectiva binacional*. Cuadernos de Trabajo /35. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Serie Educación, s/p.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

2001 Artículos 1o., 2o., 4o. , 18 y 115. Diario Oficial de la Federación. Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos (Primera Sección), martes 14 de agosto de 2001, pp. 2-4.

García Castaño, F. Javier y Antolín Granados Martínez

1999 *Lecturas para educación intercultural*. Colección Estructuras y Procesos. Serie Ciencias Sociales. Editorial Trotta, S. A. Madrid.

Giroux, Henry A.

1985 “Educación: Reproducción y resistencia, en: *Las dimensiones sociales de la educación*. Antología preparada por María de Ibarrola. Biblioteca Pedagógica. Ediciones El Caballito, SEP, Cultura. México, pp. 149- 159.

Jordán, José Antonio

1994 *La escuela multicultural, un reto para el profesorado*. Paídos Papeles de Pedagogía, 6. Barcelona.

Jordan, José Antonio, *et al.*

1995 *Educación desde el interculturalismo*. Amarú Ediciones. Documentos Colección C C de la Educación. Salamanca.

Kimilcka, Will

1996 "Capítulo 2. Las políticas del multiculturalismo", en: *Ciudadanía multicultural*. Editorial Paídos, pp. 25-55.

Lluch I. Balaguer, Xavier y Jesús Salinas Catalá

1996 La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en Educación intercultural, Ministerio de Educación y Cultura. Madrid, pp. 17-47.

López, Luis Enrique

1996 "La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere", en: *El significado de la Diversidad Lingüística y Cultural*. Muñoz Héctor y Lewin, Pedro (coord.), UAM-INAH. México, pp. 279-330.

Martínez, Patricia, *et al.*

2006 "Evolución de los Cuerpos Académicos en la Universidad de Guanajuato", en: *Acta Universitaria*, Vol. 16 no. 3 Septiembre-Diciembre, Universidad de Guanajuato, s/p.

Sartori, Giovanni

2001 *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Taurus Pensamiento. Grupo Santillana de Ediciones S. A. Madrid.

Sedano, Antio Muñoz

2000 *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Editorial Escuela Española. Colección Educación al Día. Madrid.

SEP

1993 Ley General de Educación. Nueva Ley Publicada en el D. O. F., el 13 de julio.

SEP-SEByN

2000 Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudios 1997. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México.

SEP-SEByN

2001 Función y características de las actividades de observación y práctica en la formación inicial de educadoras. Licenciatura en Educación Preescolar, Plan 1999. México.

SEP

2006 Acuerdo núm. 384 en el que se establece el nuevo Plan y Programa de Estudios para la Educación Secundaria I. Finalidades de la Educación Básica. Publicado en el Diario Oficial de la federación, viernes 26 de mayo.

SEP

2007 Programa Sectorial de Educación, 2007-2012. México.

SEP

2009 Asignatura Regional II. Atención a la diversidad y la ciudadanía en la formación docente. Programa, aplicación, seguimiento y materiales de apoyo, 6° semestre. Licenciatura en Educación Secundaria. Plan de Estudios 1999. Escuela Normal Superior de México. México D. F., agosto.

1934: La etnopedagogía construida en la Universidad Indígena Autodidacta Perú

Juan José García Miranda

Perú

Resumen

La ponencia analiza los aportes de los pueblos andinos a la construcción de una pedagogía etnocampesina que oriente la educación como alternativa al sistema educativo emanado por el Estado-nación.

El escenario natural y cultural del Perú es diverso y las políticas sociales y educativas del Estado son uniculturales. Es decir, no toma en cuenta los potenciales y capacidades de enseñanza aprendizaje cultivado desde siempre por los ayllus andinos.

El Estado-nación promueve la instrucción técnico-productiva; los ayllus y pueblos originarios la educación humanizada, festiva, ritual, cognitiva y productiva. Formas contrapuestas de enseñanza-aprendizaje. La primera vertical, selectiva, excluyente, migratoria y segregacionista donde se aprende a luchar con la naturaleza para dominarla como recurso explotable; la segunda horizontal, incluyente, afirmativa y participativa donde el humano pertenece a la naturaleza su fuente de vida, sagrada y madre (Pachamama).

Escenario donde los pueblos aplicaron procedimientos interculturales educativos que les permite mantener sus identidades en escenario multicultural; parte son las experiencias que se implementaron desde el siglo XVI y que las analizaremos atendiendo la experiencia indígena de 1934, cuando los Ayllus y Comunidades Indígenas (Cusco Perú), fundaron la Universidad Autodidacta Perú.

Introducción

Ante las políticas educativas implementadas por los estados desde la instauración de la colonia y hasta nuestros días, los pueblos aún no han asumido a plenitud su papel en la forja de una política educativa que sea su propuesta. Propuesta descolonizadora que, sin embargo, se han aplicado de manera aislada en diversos momentos para resistir ante las imposiciones organizadas e implementadas por el Estado.

En este sentido, hubieron algunas acciones educacionales que se aplicaron por los pueblos originarios desde la llegada misma de los españoles que les ha permitido resistir y mantener el espíritu y las bases de la cultura de los pueblos originarios.

Algunas de estas experiencias fueron el movimiento del **Taki Unqoy** y las instrucciones que los líderes y sacerdotes indígenas hicieron para conservar creencias, saberes y cultura, durante la colonia y las propuestas del movimiento indígena durante la república conducida por la clase criolla, aristocrática, señorial, caudillista o demoliberal que ejercía el poder en alternancia por civiles o militares.

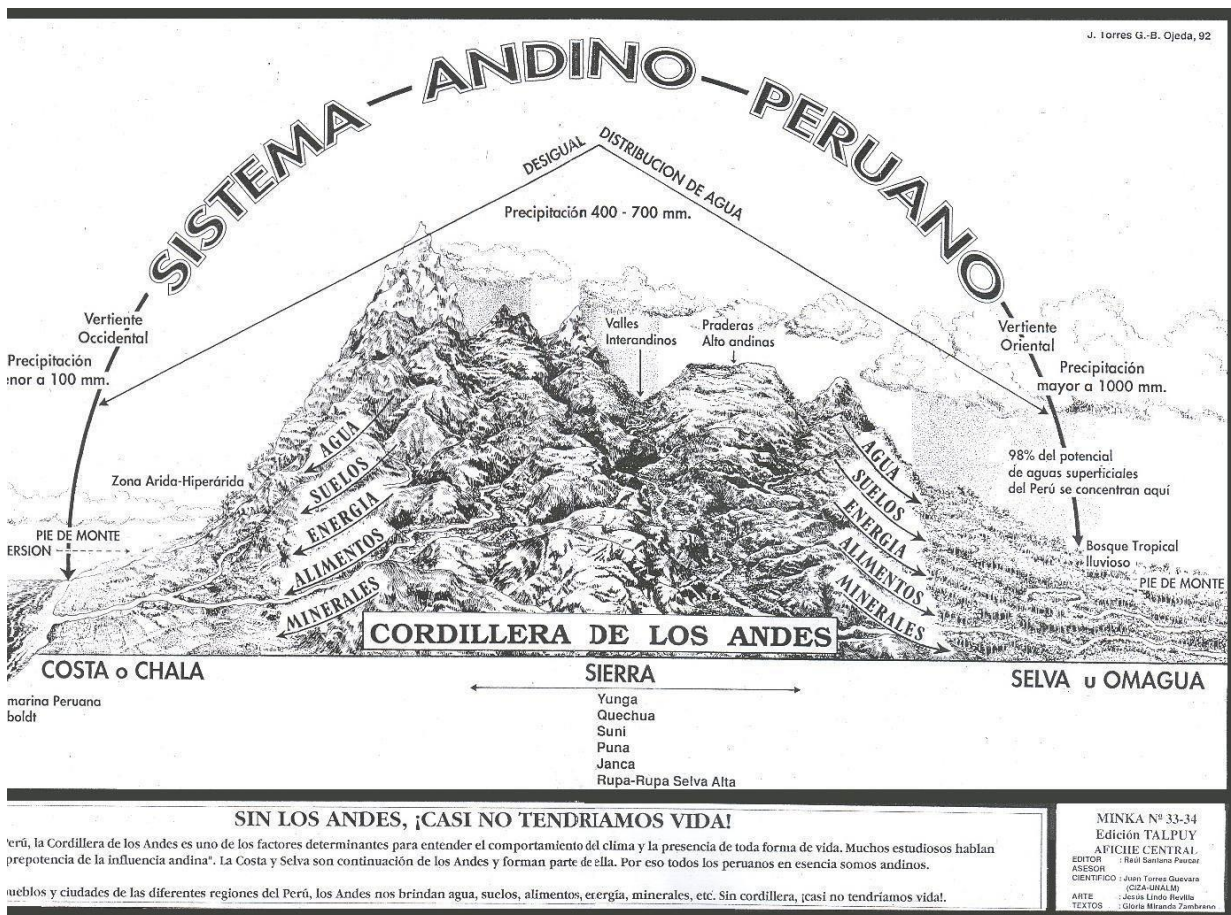
Desde las opciones de los pueblos indígenas se han implementado acciones educativas construidas al margen de las políticas sociales y educacionales de los pueblos andinos y amazónicos y entre ellos tenemos la experiencia de la Universidad Autodidacta Perú creada por los ayllus y comunidades indígenas en el Cusco en 1934, la Universidad Comunal del Centro del Perú creada por los dirigentes de las comunidades indígenas del valle del Mantaro hacia 1959, la Universidad Campesina del Valle del Apurímac que fue un Proyecto de la Asociación de Colonizadores de Tierras de Montaña de la margen Derecha del valle del río Apurímac, en los años sesenta y en los últimos tiempos las acciones propuestas por las organizaciones sociales como la Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas –CAOI- y la Confederación de Comunidades del Perú Afectadas por la Minería –CONACAMI-.

En este sentido, tomaremos como eje central de análisis la propuesta educativa del Congreso de Ayllus y Comunidades Indígenas de 1934, para derivar la viabilidad de una etno-pedagogía desde las maneras de entender y vivir la vida de los pueblos andinos.

El Perú escenario de la diversidad

Al igual que el territorio y pueblos del Abya-Yala³⁷, el Perú es territorio de “todos los climas y todos los sentimientos” que directamente describe la diversidad de zonas de vida donde los pueblos se han asentado y diferentes maneras de vivir de acuerdo a las condiciones de existencia.

³⁷ Abya Yala, en lengua Kuna es el nombre prehispánico de América.

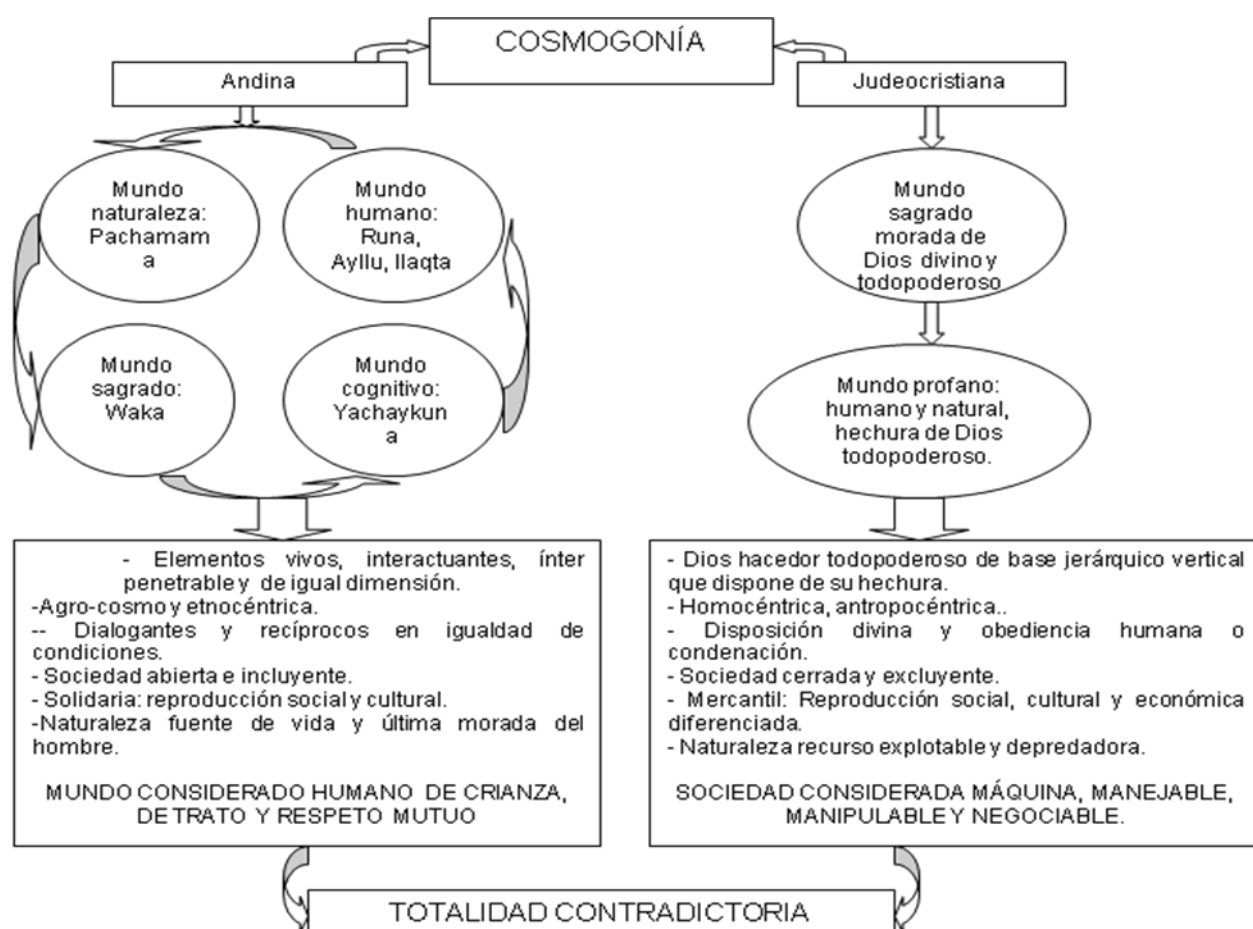


Se cuenta con más del 70% de zonas de vida establecidas para el mundo, faltando solamente las polares y algunas propias del desierto del Sahara. En consecuencia. En este territorio hay diversidad de recursos naturales que han generado economías desde las extractivas, las productivas y transformativas y también diversas y organizaciones sociales y culturales peculiares para cada zona de vida. Por eso en el Perú se cuenta con 16 familias lingüísticas³⁸ originarias a las que pertenecen aproximadamente sesenta ocho idiomas nativos (Ver mapa del INDEPA2009 en Canales Rubio2010) y cada idioma con sus propios dialectos; el quechua que tiene 28 dialectos y cada dialecto con sus variaciones fonéticas locales y que hace del Perú un país pluricultural, multinacional y multilingüe. Porque cada grupo humano se diferencia de los otros no solamente por su lengua y actividad económica

³⁸ No se considera la familia lingüística del romance que engloba al castellano y las otras lenguas extranjeras.

sino por historias, territorios, sentimiento de territorialidad, patrones de vida y formas organizativas propias que las hacen peculiares unas de otras.

Los pueblos y nacionalidades indígenas u originarias han entendido el valor de la diversidad en este escenario natural y cultural y ejercido desde siempre un proceso de convivencia con la naturaleza de la que forma parte y con los pueblos que tienen tradiciones, características y atributos propios. Esta manera de convivir ha permitido construir una cosmogonía propia muy diferente a la de occidente de origen grecorromano, judeocristiano y anglosajón y que paradójicamente estas tradiciones contrapuestas interactúan en nuestra vida cotidiana, estacional y extraordinaria como una “totalidad contradictoria”.



Totalidad contradictoria que ha enseñado a los pueblos nativos a procesos de adopción, adaptación, re-creación, reinención y reinterpretación de los elementos de otras tradiciones culturales para mantener e innovar sus propias culturas y hacerlos vigentes. Procesos que han permitido la incorporación, el desasimiento y conservación de elementos culturales y así construir y re-construir propuestas pedagógicas para la transmisión de saberes, tecnologías, y rituales de cada pueblo. La vida en sí no separaba lo sagrado de lo profano, lo material de lo espiritual, lo cognitivo de lo tecnológico, porque la vida era productiva, festiva, ritual y cognitiva.

Las experiencias educativas oficiales

A la llegada de los españoles encontraron un conjunto de pueblos confederados entre sí y que compartían un conjunto de tradiciones en cuyos atributos se reconocía que la naturaleza tenía vida, era dialogante, recíproco, abierto e incluyente como los ayllus (organización social base). La naturaleza es fuente de vida y dadora de vida que asume un rol maternal de crianza de sus hijos y éstos a su vez cuidaban de la ella guardándole respeto como a la Madre y por eso era concebida como ser sagrado o Pachamama.

Esta concepción biológica de la naturaleza, con los procesos de aculturación educativa e instructiva oficial implementados desde la colonia a nuestros días, ha ido trastocando su racionalidad y esencia, porque se ha incorporado el espíritu de occidente con su estructura vertical, excluyente, mercantil y mecanicista de una sociedad que considera a los componentes del universo son recursos naturales, económicos y humanos explotables y como engranajes y máquinas para manejar, manipular y mercantilizar a los grupos humanos y las condiciones de vida de acuerdo a intereses económicos y por ende políticos y por eso consideramos que la política sigue siendo “la expresión concentrada de la economía”.

Las instrucciones derivadas de esta política colonial se ha mantenido hasta nuestros días y ha alcanzado a todos los niveles de formación educativa y a la que no escapa el sistema universitario que en los tiempos postmodernos se ha convertido en instrumentos operativos de los planes y programas neoliberales, implementados para instruir y adiestrar a

los estudiantes en el uso indiscriminado de los recursos materiales con el espíritu mercantil consumista y hegemónico de los poderes económicos y políticos. Así el “Manual de Instrucción para la administración de los sacramentos del Bautismo,...” del padre José Pérez de Bocanegra, editado durante los primeros años de la conquista para exterminar las idolatrías de los indígenas hasta las propuestas neoliberales de Hernando de Soto en su libros “El otro sendero” y “El misterio del Capital” que junto con el novelista peruano también Mario Vargas Llosa se han constituido en instrumentos de destrucción de la lógica de la cultura de los pueblos andino amazónicos y porque no amerindios.

La implementación de las políticas generales a la medida de occidente grecorromano, judeocristiano y anglosajón, estuvieron también las políticas educativas diferenciadas para los españoles, criollos y pueblos indígenas por segmentos y estratos sociales, que de alguna manera hasta ahora perduran. Es decir, conservan el contenido colonial y, por ende, son elitizados, extranjerizantes, migratorios y segregacionistas. En la actualidad, el acceso a los centros educativos ha sido elitizado partiendo por el origen del centro educativo: estatal o público y privado o particular, sujetos a las reglas de juego del mercado. Las masas básicas y los pueblos etnocampesinos solamente acceden a los niveles básicos de la educación pública y, en algunos casos, a los privados parroquiales; mientras que los de clases de élite y hegemónicos son formados en centros de educación altamente de élite por infraestructura, mobiliario, docencia, idioma, y costos en moneda extranjera.

En este escenario, al convertirse la formación educativa en un antes que una actividad formativa es económica y comercial en todos los niveles de educación: inicial, primaria, secundaria y superior.

La educación bilingüe se ha practicado desde siempre, pero para enseñar la cultura de los dominantes. Así, podemos comprobar que durante la colonia se difundió el quechua más que en el mismo incanato. Se tradujeron el catecismo y los manuales de extirpación de idolatrías a los idiomas nativos quechua, aimara y puquina. Recién en la segunda mitad del siglo XVIII se prohíbe y restringe el uso de estos idiomas por “causa del rebelde” Tupac Amaru II.

Es recién en 1908, con José Pardo y Barreda³⁹ que por `primera vez se dio una norma para educación bilingüe y una amplia reforma, por la cual, la Educación pasó a depender del Gobierno central. Se dispuso también que esta fuera obligatoria y gratuita y que en todo poblado con más de 200 habitantes hubiese siquiera una escuela elemental mixta. Sin embargo, el objetivo de la educación era convertir a los estudiantes indígena-campesinos en ciudadanos de occidente, porque su propia cultura era considerada, como hoy, de “segunda clase”.

En 1922, con Augusto B. Leguía⁴⁰, un gobernante que bajo el epígrafe de “Patria Nueva” oficializa el discurso indigenista creando en 1921 la Sección de Asuntos Indígenas en el Ministerio de Fomento y luego en 1922 un Comité Pro derecho Indígena “Tahuantinsuyo” que devino en el “Patronato de la Raza Indígena” que instaura el 24 de junio como el “Día de la Raza”. Paralelamente, ajeno al estado se construye el movimiento indigenista que promueve la defensa de los pueblos indígenas y los indígenas entran en la agenda política y se mantiene latente hasta nuestros días.

Hacia 1936 se instala, entre los pueblos de la Amazonía del Perú, el Instituto Lingüístico de Verano que en convenio con el Ministerio de Educación y bajo el auspicio de los Estados Unidos de América del norte, estudia sus lenguas y promover la educación instructiva desde éstas para enseñar en principio la Biblia, desterritorializar a los niños indígenas y estudiar la vida y costumbres, principalmente saberes y recursos de los pueblos indígenas⁴¹.

Hacia 1947 se promueve en el Perú el Programa de Castellanización que busca debilitar el uso de las lenguas nativas, independientemente que entre 1946 y 1947 José María Arguedas al frente del Departamento de Folklore dirige la única experiencia desde el Estado al rescate de las tradiciones populares con los maestros de las escuelas del Perú y

³⁹ Hijo de Manuel Pardo fundador del Partido Civilista, gobernó dos veces 1904-1908 y 1915-1919, cuando por un golpe de Estado dirigido por Augusto B. Leguía deja el poder.

⁴⁰ Augusto B. Leguía, al parecer, emuló a Alberto Fujimori para gobernar también caso once años. Ambos utilizaron normas ilegales para mantenerse en el gobierno con sucesivas elecciones; ambos, a su medida, promulgaron Constituciones Políticas; ambos utilizaron un discurso inicialmente popular y ejecutaron políticas emanadas desde afuera (USA-FMI); ambos terminaron de manera abrupta sus gobiernos (uno con un golpe de estado y el otro huyendo al Japón); ambos fueron presos; el primero murió en el cautiverio y el otro se mantiene en una prisión dorada y supuestamente trata de mostrarse que está enfermo.

⁴¹ Yarinacocha en la actual región de Ucayali es su centro de actividades principales y Santa María de la Nieva en el Norte Amazónico trabajó Mario Vargas Llosa y que tal vez haya inspirado su novela “Pantaleón y las visitadoras” antes de que se convierta en vocero y promotor del neoliberalismo capitalista.

que en parte se encuentran publicados en los primeros números de la revista América Indígena y otra parte se encuentra en los archivos del Museo de la Cultura Peruana del Perú en Lima.

Las otras experiencias desde el estado han sido la alfabetización integral fomentado por el gobierno militar de los años setenta y las frustradas experiencias de educación Bilingüe Intercultural que a tientas camina en los últimos tiempos, un poco para “mostrar” que hay alguna preocupación por dar cumplimiento a los alcances del Convenio 169 de la OIT y de la declaración de los derechos de los pueblos indígenas⁴². En todo caso, la realidad nos muestra otro escenario, donde existe una unidad administrativa dedicada a la Educación Bilingüe Intercultural con presupuesto restringido, mejor dicho sin presupuesto, las experiencias y los ensayos son asumidos por organizaciones no gubernamentales ONGs que utilizan prepuestos otorgados por las agencias de cooperación internacional como GTZ de Alemania, Hivos de Holanda, Contacswiss de Suiza, entre otros, principalmente relacionados a la social democracia europea.

Las experiencias desde los pueblos indígenas

Los ayllus y nacionalidades de los pueblos andinos, desde siempre han tenido un sistema de construcción, desarrollo y transmisión de sus saberes, conocimientos y tecnologías creadas, descubiertas, adoptadas y adaptadas de sus relación con la naturaleza y con otros pueblos cultural e idiomáticamente diferentes.

Este sistema formaba parte de la vida cotidiana donde el morar en un territorio era considerada una fuente de sabiduría. Por eso, simplemente la pregunta: ¿Dónde resides? Tenía una connotación de **saber**, en el Runasimi.⁴³ La interrogante ¿Maypitaq yachanki?, se traduce libremente como ¿Dónde resides?, pero en su sentido estricto es ¿Dónde aprendes? Yachanki, según contexto es morada pero estrictamente tratando es **aprender, conocer, saber**. El significado literal sería **¿Dónde aprendes?**

⁴² En realidad los Estados criollos, demoliberales, tienen gobernantes han perdido la función estadista de mandatario porque se han convertido en ejecutores de políticas que emanan del Consenso de Washington, del FMI, y de los Tratados de Libre Comercio.

⁴³ Runasimi, es el idioma nativo mayoritariamente hablado. Runasima mal denominado como quechua o kichwa.

En este sentido la vida cotidiana, el territorio, el hogar, la familia y la vecindad en general son fuentes de sabiduría y por ende de interaprendizaje y que es plasmada en una máxima que norma la vida indígena: ¡Yachaqman chayaspa, yachapakuna!⁴⁴ Cuya traducción libre sería, “cuando estés con un sabio, aprende de él”.

Esta manera de vivir ha hecho de la humanidad andina una sociedad emprendedora, apoyada por la Pachamama que con su comportamiento recurrente en un escenario corrugado definido por el sistema de montañas de los andes, la presencia de la capa tectónica de Nazca y las corrientes marinas de Humboldt de aguas frías y de El Niño con aguas calientes, han determinado un régimen especial de las aguas naturales con dos estaciones marcadas; **Puquy** o época de las lluvias, los cultivos las flores y los frutos y **Chiraw** o época de las sequías, los vientos, las heladas. Estaciones que han marcado los ciclos de aprender, de producir, de ofrendar, de prevenir, etc. y cuyo cúmulo de saberes y aprendizaje se transmiten aún a través de la oralidad, el ejemplo, la acción conservando ese ambiente lúdico/festivo/ritual/cognitivo/ y técnico productivo de generación en generación.

Al implementarse las políticas las políticas educativas colonialistas, las maneras de aprendizaje cotidiano también se evidenciaron a través de opciones que se desarrollaron desde la clandestinidad. En la primera etapa de la colonia fueron la “academia” indígena que instruía a los pobladores cómo responder en su propio idioma las preguntas que se había instrumentado en el manual de instrucción de los sacramentos de Pérez Bocanegra.

Los líderes indígenas enseñaban a sus semejantes a responder como querían los confesores a las preguntas que los sacerdotes les hacían en los confesionarios y de esta manera evitar la tortura psicológica, social, espiritual y material a que eran sometidos los ayllus tawantinsuyanos. Son los inicios de la instrucción vertical y es la respuesta pensada de los pueblos.

La otra muestra de una educación formativa clandestina y luego manifiesta es el “taki Onqoy”⁴⁵ cuando los pueblos, apelando al éxtasis a través del canto y la danza, buscan retornar a sus creencias y atribuyen que las calamidades naturales y las epidemias que diezman a las poblaciones se producen porque se acepta las creencias de los invasores y se deja coactivamente de practicar las propias. Hasta nuestros días, los pueblos usan el canto,

⁴⁴ La traducción literal sería: “Cuando llegues donde alguien que conoce o sabe, aprende de él”.

⁴⁵ Sobre el taki onqoy hay muchos estudios de los que prevalecen los realizados por Luis Millones con *El Retorno de las Wakas*, Ranulfo Caverio con *Los Dioses vencidos, una lectura antropológica del Taki Onqoy*.

la música, la danza y la literatura oral para conservar sus tradiciones populares, la hilaridad y ejercitar el talante festivo, creativo y fantástico.

La cultura y pueblos andinos son abiertos e incluyentes, como hemos señalado, y este atributo ha hecho que tenga capacidad de contextualización porque innova, recrea, reinterpreta los elementos que recibe de las otras tradiciones ya sea de modo coactivo o por contacto intercultural. En ambos casos, se recibe y se tamiza y se reinterpreta, redirecciona, reinventa o simplemente se deja de lado cuando no armoniza con la cosmogonía propia. Por eso Arguedas plateaba que la cultura prehispánica se mantiene vigente por su capacidad de cambio sin necesidad de convertirse en occidental. Es en este ambiente que las tradiciones culturales se conservan contextualizándose con los elementos que traen la modernidad y el contacto intercultural.

Los pueblos indígenas muy pronto comprendieron que las políticas educativas de los gobiernos era instructivos, antindígenas y en castellano y entendieron que se necesitaba



construir una política educativa propia y es por eso que en el Congreso de Ayllus y Comunidades Indígenas acuerdan, entre otras, construir la Universidad Autodidáctica Perú.

Como se puede observar en unos archivos descubiertos por Ricardo Melgar Bao y que obran en la ciudad de México, tiene una Declaración de principios muy profunda.

Estos principios son:

- Abarca todo el territorio nacional y donde haya un indígena es un elemento suficiente para funcionar, porque tanto el territorio como el indio son portadores de sabiduría y por tanto están en la capacidad de aprender y enseñar.
- El indígena tiene como atributo de emprender y probar (experimentar) y sus logros los socializa con otros ejercitando la reciprocidad comunitaria. Los saberes humanos y los de la naturaleza de la naturaleza.
- La naturaleza genera saberes y tiene capacidad de prevención, por eso es común escuchar: “La Pachamama advierte”, “La Pachamama sabe”, la Pachamama enseña”. Conocer, enseñar y prevenir son formas de transmisión y enseñanza. La Pachamama lo hace a través de señas⁴⁶ que los humanos debemos aprender a entender dialogando con la naturaleza madre.
- La Universidad Autodidacta Perú, no se sujeta a ningún canon clásico. Es la universidad de la creación, del estudio, de la investigación en ciencias, arte, literatura, política, economía, etc. Los cánones clásicos los han dado el pensamiento judeocristiano, grecorromano y anglosajón. La propuesta se opone a estos cánones que sí caracteriza a los programas educativos que emanan del estado y las organizaciones políticas. Debe ser creación y construcción propia, utilizando la lógica andino-amazónica.
- Aprender a conocerse a sí mismos. Porque el ser humano, cualquiera se su condición social, económica y política es portadores sintética de saberes, tecnologías, es un investigador nato y por consiguiente está en la capacidad de enseñar haciendo, aprendiendo.
- La Universidad Autodidacta Perú, es una Universidad India. Es decir, pese al racismo, a la segregación, reconocerse como indígena debía ser un orgullo y una forma de realización política, una aspiración y una respuesta que revalorizaba a los pueblos indígenas.

Esta experiencia de 1934 fue revivida en 1959 cuando las comunidades campesinas del Valle del Mantaro, apoyado por la Federación de Trabajadores Mineros, en el

⁴⁶ Las señas son fenómenos naturales que anuncian un acontecimiento también natural. Viene de la naturaleza y modela la pauta de vida del hombre cuando advierte su existencia. Mientras que el ser humano no actúa con señas sino con símbolos que son construcciones mentales artificiales.

departamento de Junín, región central del Perú, fundan la Universidad Comunal del Centro del Perú⁴⁷, con Estatuto especial que involucraba activamente a las comunidades indígenas en la formación profesional de los jóvenes campesinos. Experiencia que nunca más se repetirá y que devino por la politización en una Universidad pública que cada vez más se aleja de sus orígenes comunitarios.

Hacia 1964, en el Valle de Apurímac, los campesinos colonizadores de las tierras en la margen derecha del río Apurímac, fomentaron la Universidad Campesina de Valle del Río Apurímac, cuyo fundador fue el andahuaylino don Manuel Altamirano. Las materias eran el cultivo del café, frutales y otras especies nuevas así como mejorar la producción del cacao, el maní y los de pan llevar, en ciclos consecutivos de verano que termino y no continuó más por razones de operación y falta de autosostenimiento.

En ambos casos la instauración de estas formas de Educación no se sujetó a los cánones administrativos oficiales. Su fracaso se debe a la falta de formalidad legal que obliga a asumir la estructura y funcionamiento anglosajón de la educación en nuestros tiempos.

Estas experiencias en el plano de la educación superior, se ha producido en los niveles de educación primaria y secundaria, porque fueron primero los centros educativos por gestión comunal las que funcionaron en las comunidades y luego, tras largas luchas o prolongados trámites altamente burocratizados en Lima, obtuvieron los presupuestos del estado para el pago de docentes a cargo del tesoro público.

Procedimiento metodológico

En la actualidad, son las organizaciones sociales las que han asumido el papel de promover la educación indígena “si sujetarse a los cánones clásicos”, como por ejemplo la Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas⁴⁸ que han organizado las Escuelas Nacionales de Educación Indígena –ENEI- que no depende del Estado sino que forma en

⁴⁷ Esta Universidad Comunal tuvo como filiales a las actuales Universidades “Federico Villarreal” y “Faustino Sánchez Carrión en Huacho” en el departamento de Lima, Daniel Alcides Carrión en el departamento de Pasco y Hermilio Valdizán en el de Huánuco, que las nacionalizarse la Comunal del Centro también las demás siguieron la misma suerte, culminando así el sueño comunitario.

⁴⁸ Conformado con representantes de organizaciones indígenas de Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú

los que el estado se empeña negar les como integrantes de un estado multinacional. Las leyes y demás normas del Estado corresponden al de un Estado-Nación y no a un Estado plurinacional. Aquí manda la diferencia y la concienciación de los participantes en la forja de sus proyectos de vida.

Los atributos del mundo y las culturas de los andes nos muestran que son sociedades altamente organizadas, que han demostrado sostenibilidad para el desarrollo de la producción agropecuaria en todas las zonas de vida y las formas recurrentes de cambios climáticos y que precisamente fue la condición para que sus habitantes asentados en diversos pisos ecológicos hayan construido saberes y tecnologías para vivir en armonía con la naturaleza y obtener producción en cualquier situación climática.

Esta capacidad de contextualización con el medio ambiente también se reproduce en las formas organizativas creadas para utilizar los recursos que nos brinda la naturaleza sin perjudicar su existencia. Sabes que se transmiten innovándose dese siempre y que constituyen fuente de enseñanza aprendizaje. Que es la pedagogía de los pueblos andinos considerado sistema de inter-aprendizaje porque cada humano es portador de ideas, sabidurías, tecnologías, procedimientos y experiencias aprendidos en comunidad, desde tiempos inmemoriales, ejercitando una máxima que norma su vida: *“Yachaqman chayaspa, yachapakuna”*⁴⁹. Por eso, toda actividad humana es lúdica, cognitiva, productiva, ritual y festiva que une la frialdad del pensamiento con el calor del sentimiento para que nuestras acciones fructifiquen en armonía como en el ayllu andino.

Teniendo en cuenta que vivimos en un escenario de la diversidad natural y cultural y, por ende, lingüística, tenemos un conjunto de potencialidades locales y exógenas no aprovechadas que los alumnos, maestros y comuneros y para construir nuestra estrategia metodológica de inter-aprendizaje.

Si reconocemos que el mundo es vivo y tiene condición humana, reconocemos que todos los componentes del mundo tienen sentimientos, ideas, acciones y experiencias que sirven para aprender en comunidad. Por eso, por ejemplo, siempre vamos a escuchar que la *“Pachamama avisa”* porque tiene sabiduría y transmite a los humanos a través de señas

⁴⁹ “Si estás con alguien que sabe, aprende de él”, y en el mundo andino todos saben y hay que aprender de todos.

cuyos mensajeros son la flora, la fauna, los cuerpos celestes, los fenómenos atmosféricos, etc. que nos advierten lo que puede ocurrir.

Para la construcción, o mejor dicho, reconstrucción de nuestra pedagogía que armoniza el pensar con el sentir y el hacer como una unidad que posibilita la armonía del hombre con la naturaleza y con los otros humanos y que se sintetiza en la máxima indígena que reza: "Huk umalla, huk sunqulla, huk makilla; / kaqlata rimaspa, kaqlata ruwaspa, kaqlata musyaspa; / kуска ayllu hina kawsakunapaq" cuya traducción literal sería: "Una cabeza, un corazón, una mano; hablando lo que debe ser, haciendo lo que debe ser; intuyendo lo que debe intuir; juntos como el ayllu (familia, comunidad) debemos vivir".

Pero la traducción libre, que da sentido a la máxima sería: "Armonicemos nuestros fríos pensamientos que emanan de nuestra cabeza con el calor de los sentimientos que emanan de nuestro corazón, para que nuestra cabeza piense lo que debe pensar, nuestra boca diga lo que debe decir, y que nuestras manos hagan lo que deben hacer, para que así podamos vivir en armonía con en el ayllu".

Este es el ejemplo que tomamos para conducir la enseñanza aprendizaje en el que se armonizan ideas, sentimientos y acciones como partes de la enseñanza aprendizaje. Es que el conocer es una cualidad cotidiana. La pregunta "Maypitaq Yachanki", que nos indica que el lugar de residencia es lugar de aprendizaje. Porque aprendemos/enseñamos en nuestro hogar, en nuestro ayllu, en nuestro territorio; en nuestra marka⁵⁰, en nuestra comunidad, porque cada espacio es espacio de aprendizaje...

En el desenvolvimiento cotidiano se ejercitará esta práctica andina de intercambio de ideas, sentimientos y acciones para armonizar y construir propuestas unificadoras mediante el análisis, la reflexión y actividades que serán los frutos que como semillas germinarán y socializarán después.

⁵⁰ Marka. Territorio. Escenario de vida de un ayllu, pueblo o nación.

En este sentido, momento de la vida es de interaprendizaje porque es encuentro entre los yachaq⁵¹, amauta⁵², yatiri⁵³, expertos, aprendices que conjugados hacen brotar las ideas para caminar con ellas aplicando su valía en cada espacio de las comunidades nativas, de las comunidades indígenas, del ayllu. Esto explica el contenido interactivo, pragmático, festivo, lúdico de la propuesta que se evidenciará en:

- a. Un escenario de motivación que a través del fomento del interaprendizaje porque no somos homogéneos. Somos parte de la naturaleza y operamos en un escenario natural y cultural de la diversidad.
- b. Reconocemos e interactuamos con grupos humanos diferenciados cultural, técnica, productiva y cosmogónicamente.
- c. Respetamos la diversidad cultural, lingüística y naturales y los procesos de enseñanza y aprendizaje se hace fortaleciendo lo propio y reconociendo la valía en igualdad de condiciones a los otros grupos humanos culturalmente diferenciados.
- d. Todos aprendemos de todos, lugareños y foráneos, mayores y menores, mujeres y varones, maestros y discípulos, trabajadores manuales e intelectuales y con esta finalidad se ejercitan sistemas de interaprendizaje a través de la literatura oral, el ejemplo, las acciones y los sistemas organizados de enseñanza aprendizaje sin dejar de lado el ejercicio de la vida de la vida lúdica y festiva como música, danza, competencias de saberes, adivinanzas, relatos de mitos.

Esta es una nueva propuesta, creativa y dinámica que pone en estado de alerta o expectativa los cinco sentidos y la intuición de los participantes que reconocen que tienen maneras propias de transmitir sus saberes, valores, ideas y experiencias a través de las ideas, los sentimientos y las acciones con la oralidad, el ejemplo, la experiencia vivida haciendo, caminando y conversando juntos. En este caso el Como ejercicio de interaprendizaje es:

⁵¹ Yachaq. El que conoce. Conocedor. Sabio.

⁵² Sabio que enseña. Maestro.

⁵³ Sabio entre los pueblos aymara de Perú y Bolivia.

- Enseñanza/aprendizaje porque no hay persona ayllu o comunidad que no sea portadora de saberes, tecnologías productivas y rituales y patrones de vida propios.
- Aprender enseñando como mandar obedeciendo.
- Ejercicio lúdico, festivo, ritual, cognitivo, técnico, productivo.
- Es un ejercicio práctico-teórico, porque de ellas se sacan lecciones y enseñanzas que se transmiten.
- Dialogante entre los componentes del mundo natural, mundo humano, mundo cognitivo, mundo sagrado.
- Descripción, explicación, sistematización colectiva de las propiedades y cualidades de los componentes de la **pacha**⁵⁴.
- Reconocimiento de los elementos del universo, como abiertos e incluyentes, interdependientes, interpenetrables, transmutables y por eso tienen contenido de naturalidad y sacralidad.
- Coeducación, es participación y ejercicio horizontal donde el maestro aprende del niño, del adolescente, del joven del adulto... y ejercita su DISPONIBILIDAD para aprender, reaprender y desaprender en la vida cotidiana y con más énfasis en las acciones propiamente de enseñanza aprendizaje.
- Reconocer que nos desenvolvemos en escenarios naturales diversos y por ende la comunidad humana también es diversa organizativamente, cognitivamente, espiritualmente, históricamente, idiomáticamente y que formamos parte de un escenario multicultural que paradójicamente es regentado por un estado unicultural.

Sostenibilidad.

La sostenibilidad de la propuesta educativa será medida por su capacidad duradera basada en que cada indígena, miembro de ayllu o comunero conciencia que la educación es una acción que no depende del Estado sino de los mismos pueblos. Cuando cada uno sea consciente de que es autor y actor de su propio destino; cuando cada comunero asuma su rol de maestro-estudiante; cuando cada comunero asuma que cada metro cuadrado del

⁵⁴ Tierra, naturaleza, universo.

territorio de su comunidad, ayllu, marka o llaqta sea concebido como un aula donde puede aprender y enseñar. Es decir interparendizaje de comunero a comunero, de comunidad a comunidad, de ayllu a ayllu...

Bibliografía

Arguedas, José María

1975 *Formación de una cultura nacional indoamericana*. Siglo XXI, México.

Brack Egg, Antonio.

1986 *Ecología de un país complejo, en Gran Geografía del Perú. Naturaleza y Hombre*. Manfur- Juan Mejía Baca, Barcelona España.

Canales Rubio, Marleni

2010 *En defensa propia. Informe del Consejo Consultivo de los Pueblos Indígenas de la Comunidad Andina*. Comunidad Andina, AIDSEP, CONACAMI, CCP, CNA. Lima, Perú.

Chahud Gutiérrez, Carlos E.

1992 “Análisis de los textos de Perez de Bocanegra”, en: Actas y memorias del XI Congreso nacional y I Internacional Andino de Folklore (Dos volúmenes). Universidad de Huamanga, SEPAR, IRINEA, Comité Permanente de Conceptuación del Folklore. Huancayo, Perú.

Chira, Magdaleno (Director)

1935 Los Andes. Vocero del I Congreso nacional de Comunidades Indígenas del Perú. Lima, Perú.

García Miranda, Juan José

1996 *Racionalidad de la Cosmovisión Andina*. CONCYTC, Lima, Perú.

2007 “La etnonormativa andina”, en: *Intelectuales indígenas Piensan América Latina*, Compiladora Claudia Zapata Silva, Universidad de

Chile. Universidad Andina Simón Bolívar, Abya Yala, Quito, Ecuador.

Grupo Asociado Talpuy

Revista Minka, hacia el desarrollo de una etnociencia campesina. Huancayo, Perú. Nos. Del 1 al 40.

Kessel, Juan van.

1997 *Antropología Andina*. Instituto de estudios de la Cultura y Tecnología Andina, Iquique, Chile.