



Abriendo resquicios

Experiencias
de interculturalización
de la educación superior
en América Latina



Guía C. Mariana Berito (Editor)

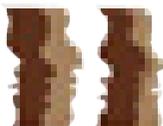


UNIVERSIDAD DE CHILE
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN

Abriendo resquicios

Experiencias de interculturalización de la educación superior en América Latina

Guido C. Machaca Benito (Editor)



FUNPROEIB Andes
PROEIB Andes

SAIH

El Fondo de Asistencia Internacional
de los Estudiantes y Académicos Noruegos



FUNPROEIB Andes

Director: Guido C. Machaca Benito

Administradora: Nohemí Mengoa Panclas

Editor: Guido C. Machaca Benito

Fotos de la portada: Natalia Machaca Cabrera
Doris Gloria Crespo Torrez

Diagramador: Ruben Dario Valverde Mercado

©FUNPROEIB Andes 2013.

Primera edición: Noviembre de 2013.

ISBN 978-99954-874-1-6

Depósito legal 2-1-2818-13

La reproducción total o parcial de este documento está permitida, siempre y cuando se cite la fuente y se haga conocer a FUNPROEIB Andes.

Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad
Calle Néstor Morales N° 947, entre Aniceto Arce y Ramón Rivero, Edificio Jade, 2° piso.
Teléfono: (591-4) 4530037 y 4530038
www.proeibandes.org
Correo Electrónico: fundacion@proeibandes.org
Cochabamba - Bolivia

Contenido

Presentación	7
Introducción	13
La Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca: entre los movimientos sociales y la normatividad del Estado colombiano Lilia Triviño y Rosa Alicia Escobar	15
Capitalización de experiencias pedagógicas de maestros en servicio. Una propuesta de titulación en el marco del pluralismo epistémico Marina Arratia Jiménez	33
El programa de fortalecimiento de liderazgos indígenas para la gestión de la educación intercultural bilingüe en Bolivia Guido C. Machaca Benito	57
Caminos de interculturalidad en la universidad peruana: una experiencia de investigación Juan Ansion, Pilar Chinchayán y Ana María Villacorta	93
Viajes de autodescubrimiento: autobiografías y procesos de transformación identitaria con estudiantes indígenas Luis Enrique López	109

Presentación

Abriendo resquicios Experiencias de interculturalización de la educación superior en América Latina

Una invitación al cambio

En octubre del 2013, el Comité Académico del Honorable Consejo Universitario de la Universidad Mayor de San Simón aprueba el **Modelo Educativo** que deberá servir de marco para la transformación universitaria. Se trata de la representación, institucionalmente compartida, de concepciones teorías y enfoques filosóficos, antropológicos, culturales, lingüísticos, epistemológicos, sociológicos, políticos, psicológicos y pedagógicos que definen lo que la institución y su comunidad consideran deben ser las maneras y los contenidos que tendrán que adoptar los procesos de aprendizaje, enseñanza, investigación e interacción.

Sobre la base de un profundo diagnóstico, el Modelo propone la interculturalidad como uno de los fundamentos que tendrían que caracterizar no solo los sistemas relacionales e identitarios al interior de la universidad sino, sobre todo, la generación de nuevas concepciones sobre la educación y metodologías innovadoras que nos permitan establecer relaciones horizontales entre los miembros de esta comunidad educativa que, desde su propia esencia, es intercultural en cuanto acoge a estudiantes de todos los estratos sociales, geográficos, lingüísticos y culturales del Departamento de Cochabamba y del país.

No resulta pues casual la presentación de este libro, precisamente en el contexto universitario actual. Si bien la experiencia de estructurar un “Modelo” podría entenderse como un contrasentido, es importante confiar en que el carácter eminentemente flexible de este emprendimiento, debe garantizar la posibilidad de abrir, primero, **resquicios**, pero más adelante, espacios de verdadera y amplia práctica intercultural.

La esperanza se hace tangible cuando Guido Machaca, con la generosidad que lo caracteriza, organiza un volumen en el que confluyen experiencias específicas que, también de manera desprendida, nos ofrecen ocho investigadores cuyos nombres se registran desde hace ya varios años en

el contexto de la educación y la interculturalidad. A través de 5 artículos, asistimos a una serie de vivencias relacionadas con la educación superior. No podía llegarnos este regalo en mejor momento. Si los docentes de San Simón están buscando ejemplos, maneras en que se puede hacer práctico el discurso intercultural, el transcurso por el texto les abrirá las puertas a cinco estrategias; cinco herramientas cuya efectividad ha sido comprobada por los investigadores y que se nos ofrecen como regalo. Como punto de partida para nuestras propias exploraciones en un terreno que suena a discurso vano pero que, en realidad, podría constituir la mejor alternativa de nuestra universidad y de la sociedad, de aquí hacia el futuro.

Muchas de las experiencias confluyen, de manera también agorera, en el escenario de la UMSS. De hecho, la capitalización de experiencias pedagógicas, el programa de fortalecimiento de liderazgos indígenas y las autobiografías como proceso de transformación identitaria, coinciden en el marco de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, ya sea a través de la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe, o de la Maestría en EIB, o en el ámbito del PROEIB Andes. Y, si bien las otras dos investigaciones relatan experiencias fuera de Bolivia, no dejan de ser coincidentes con las otras propuestas, pues sus autores y las vivencias que relatan forman parte –de alguna manera– del mismo escenario san simoniano.

Lilia Triviño y Rosa Alicia Escobar nos comparten una de las experiencias más conocidas en lo que respecta a propuestas curriculares transformadoras y políticamente orientadas hacia la construcción de relaciones interculturales entre todos los miembros de la sociedad colombiana. El artículo nos ofrece un paseo por la historia del programa de Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca y nos hace partícipes de las diferentes transformaciones curriculares y reformas mediante las cuales los pueblos indígenas han planteado instrumentos para ejercer el control cultural y hacer posible una educación que trascienda las restricciones tradicionales, tomando la interculturalidad como uno de los pilares en la formación de los etnoeducadores, en base al diálogo de saberes, las dinámicas de intercambio de conocimientos y de interaprendizaje, la creación de espacios vivenciales y la construcción de la universidad como escenario fundamental para la vivencia de la interculturalidad.

El artículo de Marina Arratia, incansable investigadora y brillante guía en los procesos de transformación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS, nos abre la posibilidad de incluir, entre la oferta institucional, una nueva modalidad de titulación: la Capitalización de

Experiencias Pedagógicas. La propuesta está motivada por la necesidad de emprender reformas en los sistemas educativos y –en este caso- de finalización del ciclo de la Licenciatura, para responder a los nuevos desafíos y los nuevos escenarios que cobran cada vez mayor fuerza e importancia en una sociedad pluricultural como la boliviana.

La experiencia está dirigida a los maestros en servicio que han decidido formarse en la Universidad, con el propósito de conseguir el título de Licenciados. Esta propuesta de acreditación intercultural, que responde a la necesidad de visibilizar la diversidad de saberes y de formas de producir conocimiento, le ha permitido al programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe de la UMSS elaborar una iniciativa fundamental. Reemplazar la tesis, como requisito de titulación monocultural, por la capitalización de las experiencias de los maestros; ejercicio que promueve una ruptura epistemológica, bajo la comprensión de que el conocimiento empieza siendo local y su fuente es la realidad vivida por los actores en base a su experiencia en sus lugares de trabajo. Los relatos orales constituyen así un medio privilegiado para la producción de conocimiento, a partir de cosmovisiones particulares y estructuras de pensamiento propias.

Más allá de la riqueza textual que constituye en sí misma una suerte de capitalización de la experiencia, el artículo nos ofrece una guía metodológica invaluable que eventualmente servirá de elemento estratégico, cuando el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB) considere esta propuesta como una nueva modalidad de titulación para el Sistema de la Universidad Boliviana.

Del ámbito del magisterio pasamos al escenario de los líderes indígenas, cuando Guido Machaca nos refiere la experiencia del programa de Fortalecimiento de Liderazgos Indígenas para la Gestión de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia. Se trata de una práctica realizada también en el ámbito de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, entre los años 2005 y 2012.

Con el apoyo de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, el PROEIB Andes, la Red Internacional de Estudios Interculturales, la Fundación PROEIB Andes y otra serie de actores sociales y políticos, se organiza el programa –cuya historia nos relata Guido Machaca- con el objetivo de “contribuir al fortalecimiento de líderes indígenas jóvenes, mediante procesos educativos formales, para que desarrollen roles de liderazgo en los CEPOs y otras organizaciones indígenas, en cumplimiento de lo previsto por la legislación nacional en cuanto al control y escrutinio

social, en materia educativa y en el marco de una educación intercultural y bilingüe para todos.”

El artículo refiere la experiencia en términos de una investigación que abunda en los detalles que hicieron posible el proyecto. De ese modo, el texto proporciona una idea clara y documentada de lo que podría constituir la base para la creación de nuevas propuestas tendientes a innovar metodologías y procesos capaces de interpelar la dinámica universitaria tradicional y abordar temas, contenidos, metodologías y estrategias educativas interculturales.

Juan Ansion, Pilar Chinchayán y Ana María Villacorta, todos ellos investigadores de la Pontificia Universidad Católica del Perú, nos invitan a explorar algunos de los “caminos de interculturalidad en la universidad peruana.” Parten de la evidencia de que la inclusión de lo diverso cultural constituye un desafío cuyas varias aristas es necesario encarar, con el objetivo común de caminar hacia una universidad intercultural.

El artículo nos reporta la valiosa experiencia del Laboratorio de Investigación interdisciplinario e interuniversitario desde donde se reflexiona en torno a las implicancias del trabajo realizado en el seno del Programa Hatun Ñan, tanto de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, como de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, en respuesta a la propuesta del equipo de investigación de la PUCP.

Luego de un transcurso iluminador con respecto a la situación de los estudiantes universitarios indígenas en el Perú, la experiencia nos muestra una manera de dar cuerpo al gran desafío de hacer frente a una crucial desconfianza estructural, producto de un devenir histórico plagado de frustraciones y desencuentros. Los autores hacen énfasis en la metodología de investigación, que les permitió instrumentar una suerte de praxis dialéctica, de tensión y contraste permanente entre saberes, paradigmas, percepciones, intereses y motivaciones diversos. Junto con ellos, exploramos los distintos aprendizajes que les ha dejado la experiencia y nos nutrimos de las enormes posibilidades que ofrece la acción afirmativa en el intento de “renovar la universidad peruana, apartándola de dogmatismos y pensamientos únicos, para abrirla a la pluralidad y a una universalidad que provenga del encuentro de puntos de vista y miradas culturales diferentes.”

De caminos y de viajes nos habla también Luis Enrique López, Profesor Honorario de la Universidad Mayor de San Simón, desde donde dirigió por más de 10 años el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes). Esta vez nos refiere

su experiencia con relación a las autobiografías como procesos de transformación identitaria en el caso de estudiantes indígenas. Si bien el artículo nos refiere una serie de peripecias en el trayecto de la educación para indígenas adultos, en realidad despliega la experiencia de la autobiografía como estrategia de fortalecimiento de la autoestima y como base fundamental de la educación intercultural bilingüe.

La importancia de la reconstrucción individual y colectiva de la memoria y la experiencia de los estudiantes se hace patente a lo largo de la recuperación de los contenidos y las metodologías del “taller de autobiografía” que nos relata el autor y que se desarrolló en el seno del Programa de Maestría en EIB, en el PROEIB Andes. La memoria y la reflexión articularon el viaje individual de los participantes alrededor de elementos esenciales como la lengua, la educación, la cultura y la vida de cada uno de ellos. Así, a partir de algunas citas textuales de los participantes, López nos invita a seguir el decurso de una experiencia que, sin duda, nos permitiría organizar nuestros propios cursos como viajes de autodescubrimiento y descubrimiento mutuo.

Más allá de mantenernos en la dimensión de la experiencia personal y colectiva inmediata, sin embargo, esta metodología pretende constituirse en medio y objeto desde donde los estudiantes logran apropiarse de herramientas de análisis crítico y reflexivo que les permiten ampliar la comprensión de ellos mismos, de su grupo histórico-social y de las posibilidades de transformación de su entorno y del mundo. Una vez más, el artículo es generoso en detalles metodológicos y procedimentales, que no pueden sino trazar senderos fáciles de seguir cuando se ha decidido hacer realidad el cambio.

Culmina así este nuevo esfuerzo de Guido Machaca, como editor, y de todos los investigadores que, de manera tan desprendida y abundante, han compartido con nosotros sus experiencias en el ámbito de la educación superior de varios países de la región. Nos toca ahora a nosotros. A los docentes y autoridades de la Universidad Mayor de San Simón. Resulta urgente y trascendental no solo interpelar las estructuras hegemónicas que todavía hoy rigen nuestra práctica sino, sobre todo, aceptar el reto de un abordaje verdaderamente intercultural de nuestra institución. La suerte está echada. **Abriendo resquicios: Experiencias de interculturalización de la educación superior en América Latina** nos ha mostrado que la transformación es posible y que, inclusive, solo puede reportarnos experiencias tendientes a relaciones más armónicas, más respetuosas y más amables entre nosotros. Cada uno de los artículos que estructuran el

libro respalda, asimismo, el resultado de la apuesta por la construcción de un mejor espacio de aprendizaje, enseñanza, investigación e interacción, a través de prácticas y metodologías innovadoras y significativas.

El cambio es posible. Es hora de asumir el compromiso.

Elena Ferrufino Coqueugniot
Noviembre 2013

Introducción

La Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes) es una institución de cobertura latinoamericana con base en Cochabamba, Bolivia, que desarrolla proyectos y acciones destinadas al fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe y otras modalidades educativas pensadas desde, con y para los pueblos indígenas.

En estos últimos años, en el marco de su misión institucional y aprovechando las alianzas que tiene con varias instituciones académicas y organizaciones indígenas de la región, ha visto la necesidad y pertinencia de sistematizar las experiencias de interculturalización que se están desarrollando a nivel de educación superior, tanto en Bolivia como en otros países de la región. Con esta acción, se pretende dar un salto cualitativo porque implica pasar del discurso acerca de “qué es la interculturalización” a “cómo se está implementado a nivel de experiencias específicas”, con la finalidad de explicitarlas, socializarlas y se constituyan en fuentes de inspiración para instituciones y personas interesadas e involucradas en procesos de transformación de la educación superior, una demanda creciente de los movimientos indígenas de la región.

En ese sentido, el libro que presentamos ***Abriendo resquicios. Experiencias de interculturalización de la educación superior en América Latina*** contiene cinco experiencias que se están desarrollando en contextos nacionales y socioculturales específicos, pero tienen el denominador común de que instalaron el tema indígena y sus expectativas en la educación superior, se implementan en universidades públicas, están cuestionando la normativa universitaria vigente a nivel curricular e institucional. De modo general, también interpelan la hegemonía del conocimiento occidental, así como sus objetivos, contenidos y metodologías y plantean implícitamente el abordaje del pluralismo epistémico.

Agradecemos muy de veras a los autores por el esfuerzo que realizaron para sistematizar las prácticas educativas y de investigación en las que están inmersos y esperamos que el presente libro satisfaga nuestras expectativas en la perspectiva de contribuir al proceso de transformación y/o interculturalización de la educación superior universitaria en nuestra región.

La Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca: entre los movimientos sociales y la normatividad del Estado colombiano

Lilia Triviño¹

Rosa Alicia Escobar²

Introducción

Este artículo pretende mostrar cómo la experiencia del Programa de Licenciatura en Etnoeducación ha venido contribuyendo a la generación de procesos de descolonización y/o interculturalización, empezando por una ubicación general del surgimiento de la etnoeducación y del programa, de la mano del movimiento social indígena, en un marco universitario con algunas experiencias de trabajo con comunidades pero, a la vez, con una tradición muy fuerte y conservadora en lo que a la educación superior respecta.

En segundo lugar, se hace una exposición sobre cómo ha cambiado el programa en sus propuestas curriculares, reflejando a su vez algunas transformaciones interesantes en las conceptualizaciones alrededor de la etnoeducación, siempre en relación directa con las que se generan en las ciencias sociales y la pedagogía, al tiempo que responde a las políticas públicas en las que se enmarca desde su institucionalidad, en tensión constante con las políticas culturales de los grupos étnicos a los que se dirige.

Para finalizar, se puntualiza en aquellos aspectos de la experiencia que se consideran claves en la construcción de propuestas alternativas que apuntan a la descolonización y/o interculturalización y que han formado parte de las dinámicas del programa.

Cabe mencionar que si bien, en sus inicios, la etnoeducación se plantea como política estatal para las comunidades indígenas; en su desarrollo, el marco legal extiende esta modalidad educativa para los grupos étnicos, de tal manera que quedan incluidos los afrodescendientes y el pueblo

¹ Profesora e investigadora del Departamento de Lingüística, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, de la Universidad del Cauca. Investigadora del Grupo de Estudios Lingüísticos, Pedagógicos y Socioculturales para el Suroccidente de Colombia.

² Profesora e investigadora del Departamento de Estudios Interculturales y Coordinadora de la Licenciatura en Etnoeducación, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, de la Universidad del Cauca. Investigadora del Grupo de Estudios Interculturales.

rom o gitano. En dichas poblaciones hay experiencias y desarrollos muy importantes, al igual que un adelanto normativo particular que no entramos a mencionar, por no ser el objeto de este artículo.

1. El contexto general nacional

El surgimiento de la etnoeducación en Colombia es producto de las reivindicaciones étnicas indígenas³ que reclaman del Estado unas políticas diferenciadas en el ámbito educativo. Las primeras luchas de los pueblos indígenas se dieron en torno al territorio y al respecto la década de los años 70 del siglo pasado es muy significativa, pues surgen en esa época organizaciones indígenas de gran importancia como el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), pionero en la recuperación de tierras y en la formulación de un programa de educación inicialmente bilingüe bicultural, luego bilingüe intercultural, hoy consolidado bajo la forma de sistema de educación propia. Otras como la Organización Regional Embera - Waunana del Chocó; la Organización Indígena de la Guajira Yanama; el Consejo Regional Indígena del Vaupés; la Organización Indígena de los Departamentos del Meta y Alto Vichada; y la Confederación Indígena Tayrona de los Arhuacos.

En el seno de estas organizaciones se iniciaron experiencias de educación indígena, las cuales se constituyen en el soporte para la definición de las políticas de etnoeducación del país. La fuerza organizativa y capacidad de gestión interna y externa de las mismas, marca el desarrollo más o menos autónomo de dichas propuestas. Este aspecto es central para entender que la etnoeducación en Colombia es un tema complejo, que se debate entre la política y la construcción de un proyecto de educaciones alternativas agenciadas por organizaciones indígenas y afrodescendientes, mediante experiencias autogestionadas desde los pueblos étnicos o por instituciones educativas oficiales laicas o religiosas, en los niveles de básica primaria, secundaria y universitaria.

Las formas de entender y hacer la etnoeducación no son homogéneas; aunque comparten en la mayoría de los casos, los principios establecidos desde los parámetros de la política oficial. Dicha política se inicia desde los años 70 con la promulgación de algunos decretos, resoluciones y leyes.

³ En Colombia hay 87 grupos indígenas con 67 lenguas propias que conforman el 3,4% de la población nacional; de igual modo, afrodescendientes con 2 lenguas (creole y palenquero) que constituyen el 10,6% de la población y el pueblo rom (lengua romaní) que alcanza al 0,01% de la población del país (DANE 2007).

El Decreto 1142 de 1978, reglamentario del Decreto Ley 088 de 1976, plantea el reconocimiento de las culturas indígenas en sus diferentes ámbitos: historia, valores, costumbres y lenguas propias, elementos que deben tenerse en cuenta para el desarrollo de los programas educativos. Establece también que se tengan en cuenta las experiencias adelantadas por las mismas comunidades y que, siempre que sea posible, los maestros sean seleccionados por las mismas comunidades, bajo la característica de ser bilingües e idóneos para el desempeño docente; además, que la alfabetización se haga en la lengua materna. Formula las bases para que la administración educativa se haga con la participación de los pueblos y para que cualquier acción educativa se realice bajo el consentimiento de los mismos.

El Decreto 085, de 1980, faculta el nombramiento de personas bilingües avaladas por las comunidades para el desempeño docente, aún sin cumplir los requisitos de formación académica. La Resolución 9549, de 1986, autoriza un sistema especial de profesionalización de maestros indígenas a través de las escuelas normales.

El tema de la profesionalización de los maestros indígenas plantea el hecho concreto de la necesidad de formar recursos humanos desde la perspectiva de los mismos pueblos, es por esto que se constituye en la experiencia clave para la formulación de los programas en etnoeducación a nivel de educación superior.

En 1985 el Ministerio de Educación Nacional, a través del Grupo de Etnoeducación y en coordinación con la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), convoca al Primer Seminario de Etnoeducación, en el que se lanza de manera explícita la política etnoeducativa, que busca ir en contra del modelo impuesto que ha desconocido las características, intereses y expectativas de los pueblos indígenas. Es necesario destacar que en los avances logrados frente al Estado, también está el papel que han jugado personas, instituciones e instancias que desde espacios oficiales han sido puntos de apoyo desde su rol de agentes interculturales, quienes han comprendido la problemática de los diferentes pueblos y han sido críticos frente a sus mismas acciones e instituciones, dando lugar a propuestas más cercanas a las expectativas y exigencias de dichos pueblos.

Como una respuesta a esta situación, el grupo de trabajo del Ministerio de Educación acogió al concepto de etnodesarrollo, presentado por Bonfil Batalla, que conlleva al ejercicio de la capacidad social de decisión de un

pueblo. Uno de los ingredientes fundamentales de este planteamiento es la autonomía para ejercer el control cultural, aspecto que necesariamente involucra las relaciones interculturales entre culturas subalternas y cultura hegemónica sobre las cuales se teje la etnoeducación. Queda planteado entonces que la etnoeducación debe hacerse con la participación real de las comunidades; es decir, se reafirman los planteamientos del Decreto 1142 de 1978 que abrió el camino para que la educación de los pueblos indígenas se haga desde y con las bases, en contraposición a lo que se ha venido dando especialmente desde la Iglesia Católica que, a través de las diferentes misiones, ha estado a cargo de la educación en comunidades indígenas, modelo denominado por Rojas y Castillo como Iglesia Docente (2005: 68):

Este modelo de Iglesia Docente se legitimaba gracias a la autonomía que el Estado otorgó a las congregaciones religiosas para definir de qué manera educar a las poblaciones indígenas. De este modo la separación de los niños indígenas de sus familias con la finalidad de confinarlos en escuelas-internados, la imposición de la doctrina cristiana por la vía de la escolarización y los castigos y penalidades impuestos por los misioneros se vieron como procedimientos adecuados dadas las finalidades que perseguía la misión.

Este modelo que imparten las misiones, que ha sido cuestionado desde hace varias décadas, aún está presente, sobre todo en regiones apartadas del país. Aunque afirman acogerse a la etnoeducación, en sus acciones hay pocas variaciones en su vocación homogenizante, misional e integracionista.

Las experiencias que se adelantaron en los últimos 40 años sentaron las bases para trazar los derroteros de lo que se consolidó como educación indígena y más tarde de la etnoeducación. De ahí que el sello indígena ha marcado los programas de formación de maestros a nivel de la educación superior.

En 1991, con la reforma constitucional, se da un paso importante en la construcción de una sociedad más democrática, se instaura un nuevo rumbo en la esfera de la política colombiana, fruto de un ejercicio colectivo derivado de las demandas de diversos sectores de la sociedad representados en la Asamblea Nacional Constituyente.

En este nuevo marco jurídico, el Estado reconoce la diversidad étnica y cultural del país, reconoce también la oficialidad del castellano a nivel nacional y de las lenguas y dialectos de los grupos étnicos en sus territorios (Artículos 7 y 10). Respecto de la educación, en los Artículos 67 y 68,

establece, entre otros, el derecho a la gratuidad del servicio educativo y el derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad.

Derivado de estos planteamientos, se promulga en 1994 la Ley 115 o Ley General de Educación. El Capítulo III, dedicado a la educación para grupos étnicos, reafirma lo dicho sobre etnoeducación en los años precedentes:

Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos.

La educación en los grupos étnicos, estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la presente ley y tendrá en cuenta además los criterios de: integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimientos, socialización, proyección y uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura". (Congreso de Colombia 1996: 29)

El marco legal para los grupos étnicos es favorable y concuerda en gran medida con las demandas de dichos pueblos; sin embargo, podemos señalar que hay algunos aspectos que generan tensiones e inconformidades. Por ejemplo, en la anterior cita podemos ver que si bien se introduce un capítulo sobre etnoeducación, en el articulado se afirma que los grupos étnicos se deben regir por los parámetros de la Ley General y además por los específicos de la etnoeducación. Es decir, la etnoeducación queda amarrada a los esbozos generales y ahí se producen contradicciones, confusiones e interpretaciones muchas veces erradas y, lo más grave, retroceso de logros normativos anteriores. Los pueblos hablan de educación integrada y la ley propone trabajar con base en nueve áreas fundamentales a saber: Ciencias naturales y educación ambiental; Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia; Educación artística; Educación ética y en valores humanos; Educación física, recreación y deportes; Educación religiosa; Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros; Matemáticas; y Tecnología e informática.

Más adelante, cuando se haga referencia a la etnoeducación en la educación superior, podremos ver otros aspectos que muestran estas tensiones entre las demandas de los movimientos sociales y la normatividad. Por eso hay la percepción de que la etnoeducación es "engañosa", porque anuncia aspectos que demandan las bases, pero en la operatividad se pierden en los tentáculos del aparato estatal. Sin embargo, esta modalidad ha permitido avances significativos en los desarrollos curriculares y propuestas

creativas que involucran, incluso, el nivel de la educación superior.

Frente a situaciones como las nombradas anteriormente, los pueblos indígenas han planteado instrumentos para ejercer el control cultural; uno de los más sobresalientes es el de los Planes y Proyectos de Vida que se generan por las exigencias hechas por el Estado para el manejo de las transferencias presupuestales, que deben sustentarse en Planes de Desarrollo e Inversión. En respuesta a esta exigencia, algunos pueblos iniciaron sus propuestas también como formas alternativas; los misak o guambianos realizaron el primer Plan de Vida en 1992: “Su plan establecía un reconocimiento cultural y filosófico sustentado en la diversidad cultural que declara la constitución. Sus objetivos planteados son: proponer elementos de planeación diferentes a los que planteaba el Departamento Nacional de Planeación” (ONIC e IICA 2000: 9). En ellos está involucrado el principio de interculturalidad, como forma de relacionamiento no sólo entre pueblos indígenas, sino con otros sectores en los territorios de influencia, según sus particularidades. Por ejemplo, para el pueblo nasa:

[...] El plan de vida es la unificación porque es posible hablar de planes de vida donde estemos varias etnias, pues con la claridad de las leyes de origen de cada uno se convierte en un diálogo pluriétnico desde la política indígena. El plan de vida es un medio de negociación que permite un diálogo institucional en igualdad de condiciones entre entidades territoriales descentralizadas y ONGs. (Op. Cit.: 24)

En ese ambiente se construyen los Proyectos Educativos Comunitarios (PECs), como una opción de los pueblos frente a lo que la Ley General de Educación estableció como Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Como vemos, los pueblos indígenas han trazado sus estrategias políticas de carácter propositivas. El marco legal nacional e internacional ha facilitado también el desarrollo y puesta en marcha del derecho mayor o derecho propio de los pueblos indígenas como sujetos colectivos.

Aunado a lo anterior, se tiene la expedición del Decreto 804, de 1995, que retoma la conceptualización de la etnoeducación dada en la ley nombrada anteriormente y establece, entre otros aspectos, que esta modalidad educativa debe impartirse en los territorios donde haya presencia de los grupos étnicos; establece que para el nombramiento de los maestros se debe tener en cuenta que éstos preferiblemente pertenezcan a sus pueblos y que tengan la idoneidad cultural, lingüística y ética que garantice la aplicación de una educación pertinente y de calidad; los currículos deben ser el resultado de procesos de concertación y acuerdos con las concepciones de los pueblos. En relación con la formación de los

etnoeducadores, plantea que ésta podrá ser asumida por instituciones de educación superior y por los institutos normales superiores de acuerdo con las instancias que regulan su acreditación previa y de calidad.

En el 2007 se creó la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Política Educativa para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI) (Decreto 2406 de 2007), donde concurren diversas instancias educativas: delegados del Ministerio de Educación Nacional, Secretarías de Educación, Organización Nacional Indígena de Colombia y delegados de organizaciones regionales. Un resultado importante de las negociaciones logradas es el proceso de construcción del Sistema de Educación Propia, como forma alternativa de administración y gestión de la educación indígena en los territorios ancestrales. En esta construcción mancomunada son muchas las discusiones, tensiones, conflictos y rupturas que interpelan las relaciones interculturales en ámbitos de desigualdad económica y social.

2. La Universidad del Cauca y la etnoeducación

La Universidad del Cauca es una universidad pública de carácter nacional, con una tradición de 183 años, inserta en una sociedad conservadora y en un contexto regional muy diverso étnico y culturalmente, con la presencia de 6 grupos étnicos indígenas: nasa o paeces, nam misak o guambianos, eperara siapidara o embera, yanaconas, coconucos e inga; además, con una presencia significativa de afrodescendientes y con la ubicación de más del 62% de la población total en zonas rurales.

La relación de la universidad con algunos de estos grupos se remonta inicialmente al Proyecto de Investigación en Educación Indígena, que fue creado en 1984 con el fin de adelantar un estudio conducente a la elaboración de una propuesta curricular para el nivel básico de primaria en el nororiente caucano, donde se asientan los nasa y nam misak. Este equipo se articuló también a los procesos de profesionalización de maestros de estos dos grupos étnicos, experiencia que se constituye en la impronta para realizar la propuesta inicial de la Licenciatura en Etnoeducación. Sin embargo, es claro desde ese entonces que ésta debía tener un carácter incluyente e intercultural.

La reflexión que se dio para la formulación de este programa, nos permitió entender que:

La etnoeducación es la posibilidad de construir nuevas alternativas educativas desde la diversidad cultural y, por lo tanto, no debería ser por y para los indígenas y afrocolombianos, sino por y para los grupos socioculturales,

donde se pudieran compartir múltiples voces que contribuyeran a la autoidentificación, recreación y reflexión sobre las distintas formas de conocer e interpretar el mundo. Tenemos entonces a la etnoeducación como un espacio de construcción y reconstrucción de saberes desde una perspectiva de interculturalidad; es decir, a partir del conocimiento y valoración de las culturas en particular y de los elementos de otras culturas que aportan a su enriquecimiento [...], desde esta perspectiva, consideramos que las fuentes de conocimiento están en la naturaleza, en la tradición oral, en las prácticas culturales, en las universidades, en los libros y en los pueblos... (Triviño, Cerón y Corrales 1998: 26)

La elaboración de dicha propuesta implicó un trabajo arduo por parte de los proponentes, pues se trataba de hacer algo diferente en la institución y, además, en consonancia con las demandas de los pueblos y la normatividad existente sobre etnoeducación. Este programa interpeló a las concepciones y prácticas universitarias en cuanto a criterios de admisión, usuarios, orientadores, enfoque curricular, metodologías y elaboración de materiales de apoyo para los estudiantes. Por ejemplo, para la admisión era imprescindible que los aspirantes contaran con las pruebas del Estado; entonces, propusimos equilibrar este aspecto con el reconocimiento de la experiencia de trabajo comunitario debidamente certificado y la realización de una entrevista. Se propuso trabajar por componentes y no por áreas de conocimiento, desde equipos interdisciplinarios.

Con el fin de cubrir espacios escolarizados y no escolarizados o comunitarios, se plantearon las siguientes áreas: Comunicación y lingüística; Comunidad y naturaleza; Salud comunitaria; y Economía y gestión comunitaria. Se incluyó dentro de la formación de los estudiantes tres niveles de lengua y cultura indígena y para el trabajo de grado un ejercicio de investigación que articulará una problemática de la comunidad de origen del estudiante, desde la perspectiva de investigación - acción.

A nivel de Colombia, tal como lo vimos anteriormente, se cuenta con una normatividad bastante prolífera en materia de reconocimiento de la diversidad étnica y cultural del país; sin embargo, a nivel de educación superior no hay mayores desarrollos. Al respecto, un estudio realizado por Castillo y Caicedo (2008: 69) nos advierte que:

Es importante señalar el vacío normativo e institucional que pesa en el tema de la educación superior y grupos étnicos. A pesar de que se ha avanzado en la apertura de cupos para estudiantes indígenas y afrocolombianos en algunas universidades [...] no existe una política oficial que regule no sólo la condición de ingreso a los centros de educación superior, sino que facilite las condiciones de permanencia y

las reformas curriculares que se requieren para llevar a cabo una verdadera acción afirmativa en las universidades.

a) Primer cambio curricular

La primera reforma curricular del programa se realiza el año 2000 como parte del proceso de evaluación permanente diseñado desde su concepción, a la vez que responde a la política educativa de acreditación previa que debían hacer todos los programas de licenciatura en el país⁴; evaluación que intenta responder no solamente a los requerimientos gubernamentales sino también a la concepción de etnoeducación que se estaba manejando al interior del programa, resultado de la práctica docente y las experiencias de investigación y proyección social que venía realizando el equipo de profesores. Es así como el postulado de lo sociocultural va tomando cada vez más fuerza, potenciando la etnoeducación más allá del ámbito indígena y afro, hacia la posibilidad de construir relaciones interculturales con toda la sociedad; entendiendo entonces cómo la diversidad:

[...] no sólo se manifiesta en la presencia de indígenas y afrocolombianos, reconocidos como grupos étnicos; también se refleja en la existencia de otros sectores de la sociedad que construyen su identidad alrededor de su sentido de pertenencia a comunidades que se caracterizan por su origen regional, su condición de género, generación, elección religiosa e incluso sus consumos culturales. Todos ellos hacen parte de esa rica variedad de formas de vivir el mundo, de las múltiples maneras de interpretar su pasado, entender su presente y proyectar su futuro, que conforman nuestra sociedad. Al panorama de diversidad debemos incluir la creciente y compleja realidad urbana. (Universidad del Cauca 2000: 25)

En este sentido, se precisó el objetivo de formar etnoeducadores que enfrenten los retos de la interculturalidad, no solo desde la perspectiva de los grupos étnicos sino como parte de cualquiera de los grupos socioculturales que conforman la diversidad de la región y el país. “Hablar de interculturalidad es hablar de relaciones entre culturas, lo que incluye la dimensión étnica, pero también otras manifestaciones de la diversidad” (Op. Cit.: 28).

⁴ Esta política educativa del Estado colombiano puede entenderse como parte del control cada vez mayor que logra ejercer en el sistema educativo en todos sus niveles. Desde el Decreto 272 de 1998 hasta la fecha, la educación superior está constreñida por la obligación de realizar y renovar periódicamente el registro ante el Ministerio de Educación Nacional de acuerdo a “condiciones mínimas de calidad” (u obtener la “acreditación de alta calidad” si así lo decide) y por la realización de pruebas nacionales; normas que, en general, apuntan al cumplimiento de estándares internacionales.

Desde esta conceptualización, como se mencionó con anterioridad, es evidente el papel preponderante de la interculturalidad, como principio central de la puesta en marcha de proyectos etnoeducativos, elemento que está presente, por lo tanto, en todo el quehacer de la licenciatura, ya sea en investigación, docencia o proyección a la comunidad.

Por otro lado, la discusión sobre la formación para un desempeño, tanto en el ámbito escolarizado como en el no escolarizado (líderes comunitarios), lleva a mantener el objetivo inicial de pensar y formar para estos dos ámbitos de la educación, reconociendo la interrelación que existe entre ellos:

Reconocer, apreciar y proteger tanto las singularidades como la interculturalidad requiere de propuestas educativas articuladas por un lado, con las comunidades y por otro, a procesos de investigación y difusión que trasciendan los límites tradicionalmente impuestos a los educadores. (Universidad del Cauca 2000: 34)

El hecho de establecer la formación para los dos ámbitos mencionados, no encuentra obstáculo en la normatividad establecida en el Decreto 272 para la acreditación previa, el cual determina, en el Artículo 7, la posibilidad de definir y caracterizar en forma específica “los programas cuya profundización esté dirigida a la formación de educadores para situaciones de aprendizaje no-formal, ámbitos socio-culturales, poblaciones o competencias profesionales específicas que requieran la presencia del profesional de la educación”. Como se desprende de esta norma, se contemplan otras situaciones de aprendizaje que permiten entonces proponer un perfil profesional sin las constricciones organizativas de la educación básica (primaria y secundaria)⁵, más acorde con los principios de la etnoeducación.

Tanto la experiencia adelantada como lo propuesto en dicho decreto, lleva también a reconsiderar el papel de lo pedagógico y la investigación en la formación de Licenciados en Etnoeducación. Es así como, de acuerdo con la norma, la pedagogía como disciplina fundante de la formación y la investigación se constituyen en los ejes transversales del proceso curricular propuesto, por lo que la nueva estructura queda articulada con base en cinco componentes: Etnoeducación y pedagogía; Investigación para la etnoeducación; Comunicación y lenguaje; Ambiente y comunidad; y Gestión comunitaria. Los tres últimos componentes son asumidos como “espacios

⁵ En Colombia se contemplan los siguientes niveles en la educación pre-universitaria: pre-escolar, básica primaria (de 1º a 5º), básica secundaria (de 6º a 9º) y media vocacional (10º y 11º).

de profundización de algunas discusiones ya en sí interdisciplinarias” (Universidad del Cauca 2000: 42) y son campos específicos, junto con el de la pedagogía, por los que los estudiantes pueden optar para ahondar en los dos últimos años de su formación. Aquí también hay un cambio en comparación con la primera propuesta: se pasa de los énfasis en la formación a las áreas de profundización, con mayor flexibilidad curricular, que permite al estudiante organizar dicha profundización de acuerdo con sus expectativas de formación.

Para afianzar el componente investigativo, al igual que en la propuesta curricular inicial, los estudiantes deben realizar un trabajo de grado, partiendo de la identificación de un problema de investigación en etnoeducación, a cuya solución pretenden contribuir desde acciones específicas, generalmente de acuerdo con las comunidades de las cuales provienen. Este es un espacio especial en lo que a la construcción de la interculturalidad se refiere.

Con este plan de estudios se realiza la formación de estudiantes entre el 2002 y el 2010⁶; a partir del 2012, se abrió un momento distinto, con la reestructuración curricular que se expone a continuación.

b) Segundo cambio curricular

Para entender y ubicar con mayor precisión las transformaciones curriculares que se plantean actualmente para el programa, es necesario mencionar algunos cambios sustanciales que se han venido dando tanto en el ámbito de la normatividad estatal como en las políticas y proyectos de los grupos étnicos, y en las conceptualizaciones y debates alrededor de la etnoeducación en el país, en la primera década del presente siglo.

Tal vez el cambio más importante a nivel de la política educativa estatal, en la década del 2000, hace referencia a la Ley 715 que a pesar de no restringirse exclusivamente a lo educativo, tiene como fin “organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros” (Congreso de Colombia 2001: 1). Sin embargo, el cambiar sustancialmente la financiación y modelos de administración de la educación básica primaria y secundaria a nivel nacional y, por lo tanto, afectar las formas de organización general y de contratación de profesores en la educación pública, conlleva cambios interesantes. Más aún, considerando que es una ley que abarca todo

⁶ El artículo de Axel Rojas, “¿Etnoeducación o educación intercultural? Estudio de caso sobre la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca”, proporciona alguna información detallada sobre la implementación del programa en este período.

el sistema nacional de la educación y, por ende, se sobrepone a las regulaciones de campos específicos como el de la etnoeducación. Razón por la cual se han dado distintas interpretaciones, críticas y desarrollos que dependen, entre otras circunstancias, de los actores y las fuerzas organizativas presentes a nivel nacional y regional.

En lo que tiene que ver con la organización general del sistema educativo nacional, a partir de esta ley se obliga a la fusión de distintas escuelas en una sola institución educativa, que las aglutina en una sede principal y distintas sedes anexas⁷. Así como esta aglutinación ha sido contraprudente en algunos casos, en otros ha generado la posibilidad de que exista mayor interrelación entre las escuelas, posibilitando la proyección unificada a través del Proyecto Educativo Comunitario que se aplica en toda la institución educativa y, por lo tanto, puede coadyuvar a la implementación de procesos conjuntos diferenciados de acuerdo a las particularidades socioculturales, neutralizando de alguna manera los alcances homogeneizantes de las políticas estatales, así como las actitudes y posiciones de muchos mandos medios; elementos que siempre han sido obstáculos recurrentes en la implementación de propuestas educativas innovadoras y diferenciadas de la educación nacional, como las que se proponen desde la etnoeducación.

En cuanto a las formas de vinculación laboral de los profesores, la realización de concursos públicos para docentes en este nivel de la educación conlleva a que la contratación se haga con base en la definición de los perfiles profesionales de acuerdo a las distintas etapas y modalidades educativas; en este sentido, los contratantes directos e indirectos han venido asumiendo que el Licenciado en Etnoeducación debe desempeñarse, preferiblemente, con los grupos étnicos, convirtiendo éste en un criterio de selección que desconoce las necesidades de la educación intercultural en otros espacios, rurales y urbanos.

También en el marco de la política estatal, para el 2010 nuevamente las licenciatura del país deben renovar el proceso de acreditación previa, bajo una nueva normatividad, contenida en la Resolución 5443 del Ministerio de Educación Nacional, en la que se determinan las competencias básicas y profesionales para los futuros maestros en cualquier modalidad. Resolución

⁷ “Institución educativa es un conjunto de personas y bienes promovida por las autoridades públicas o por particulares, cuya finalidad será prestar un año de educación preescolar y nueve grados de educación básica como mínimo. Las que no ofrecen la totalidad de dichos grados se denominarán centros educativos y deberán asociarse con otras instituciones con el fin de ofrecer el ciclo de educación básica completa a los estudiantes” (Artículo 9 de la Ley 715).

que, en general y a diferencia del Decreto 272, tiene una tendencia más homogénea e inflexible, en cuanto restringe las posibilidades de titulación, obliga al desarrollo de determinadas competencias y minimiza las otras posibilidades educativas.

Podemos ver entonces cómo se va desarrollando un marco legislativo estatal, en el cual no quedan definidos con claridad los alcances y criterios específicos de cada norma, de tal manera que su aplicación se puede hacer según intereses e interpretaciones distintas por parte de los funcionarios del Ministerio de Educación Nacional, por lo que surgen contradicciones y dificultades en la implementación de la interculturalidad.

Al tiempo que se implementa esta política estatal y, en alguna medida, como respuesta a ella se va generando una nueva dinámica en la política y proyección de la educación en los pueblos indígenas. Específicamente en el Cauca, como se explicó en el acápite inicial de este artículo, se avanza en la consolidación del Sistema Educativo Propio como “estrategia integral que articula a manera de tejido-red los procesos político-organizativos, pedagógicos y administrativos que hacen operativa la educación propia a través del Proyecto Educativo Comunitario” (Bolaños y otros 2008: 208). Propuesta que se fortalece en el marco de la autonomía de los pueblos y se viene implementando con la perspectiva no de una adecuación de la educación oficial a las características de los grupos étnicos, sino la generación de una educación propia en todo el sentido de la palabra y para todos los niveles: pensada, proyectada y administrada desde las comunidades y sus organizaciones, desde el pre-escolar hasta la universidad. En este último nivel se crea desde el 2003⁸:

El proyecto de universidad propia, denominado Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN), liderado por el Consejo Regional Indígena del Cauca, es resultado de la experiencia organizativa de más de 30 años, en la búsqueda colectiva de una educación propia para los pueblos indígenas; es decir, de una educación pertinente a la visión, situación cultural, necesidades y proyección de las comunidades locales, algunas de ellas contenidas en el plan de vida de cada pueblo. (Op. Cit.: 207)

⁸ “La Universidad Autónoma Indígena e Intercultural es una institución comunitaria de derecho público especial, creada mediante Resolución del 23 de noviembre de 2003, emitida por la Asamblea General de Autoridades del CRIC en su carácter de autoridad tradicional indígena. Tiene pleno ejercicio de su jurisdicción especial indígena, comprendida en el marco del reconocimiento de Colombia como país multilingüe y pluricultural en la legislación indígena vigente” (Bolaños y otros 2008: 211).

En este panorama siempre cambiante, el equipo de profesores del Departamento de Estudios Interculturales asume la autoevaluación del programa, en un proceso de aproximadamente tres años (2007-2009), en el que se da un debate alrededor de la etnoeducación y sus conceptualizaciones desde la diversidad de actores que involucra: la concepción del Estado; la de los distintos grupos étnicos, especialmente afrocolombianos e indígenas; y la de los “académicos”. Un punto central que se hace evidente en esta actualización conceptual es la forma diferente como se articulan los conceptos de etnoeducación e interculturalidad. Claramente se observa un cambio en el sentido de que en la propuesta curricular del 2000, la interculturalidad era concebida como un principio de la etnoeducación, mientras que al momento de iniciar nuestro proceso de autoevaluación, la etnoeducación puede ser considerada como un proyecto más para darle ‘vida’ a la interculturalidad.

Esta redimensión del papel de la interculturalidad se sucede, en gran medida, en estrecha relación con los desarrollos conceptuales nacionales e internacionales, alrededor de los estudios culturales e interculturales, de tal manera que conmina no solamente a los pueblos indígenas y demás grupos étnicos y al ámbito educativo, sino a la totalidad de la población colombiana y sus distintas instancias de organización social. En la Universidad del Cauca, se logra la conformación del Departamento de Estudios Interculturales, en cuyo interior se ubica la Licenciatura en Etnoeducación.

En este contexto, la nueva propuesta curricular se articula en tres ciclos: el primero tiene como eje la fundamentación histórica, política y teórica de fenómenos sociales, culturales y políticos, cuyo desarrollo incide en los proyectos y las políticas alrededor de la etnoeducación; el segundo pretende, con base en dicha fundamentación, que los y las estudiantes profundicen en los elementos pedagógicos y didácticos que desde una perspectiva etnoeducativa les permitan indagar sobre los saberes y sus formas de producción y socialización, las posibles formas de enseñanza aprendizaje como parte de una práctica escolarizada etnoeducativa, y “la comprensión y apropiación de los enfoques pedagógicos, didácticos y curriculares que se han constituido como procesos contra-hegemónicos, dirigidos a la descolonización del conocimiento” (Universidad del Cauca 2010: 39); y por último, el tercer ciclo tiene como propósito central el generar un espacio para realizar la práctica pedagógica, cuyo producto final será un ejercicio de sistematización en relación directa con la etnoeducación y las propuestas didácticas implementadas en el aula.

Asimismo, se formulan cuatro ejes de formación:

- Epistemología y pluriversalidad: A través de este eje se abordará, a lo largo del programa, la historia e historicidad del conocimiento y las ciencias disciplinares que derivan en los saberes escolares y su relación con epistemologías diversas y diferentes, propias y presentes en las trayectorias sociales y culturales de las poblaciones étnicas de la región, como referente central para la producción de saberes etnoeducativos.
- Educaciones y pedagogías. Este eje da cuenta de la formación en pedagogía, haciendo énfasis en la historicidad de los procesos pedagógicos en Colombia y en la región, dirigida a la comprensión de los modelos y proyectos pedagógicos que se han construido para abordar la relación entre etnicidad y educación. Posteriormente, hace énfasis en los currículos y didácticas como escenarios en los que debe ser posible materializar los principios y fundamentos conceptuales y políticos de la etnoeducación, a través del diseño e implementación de la práctica pedagógica y su sistematización.
- Etnoeducación. La historia de los procesos de emergencia de la diversidad y la diferencia étnica en nuestro país, es el objeto central de este eje de formación, haciendo especial énfasis en las maneras como desde el Estado y las organizaciones y comunidades étnicas se han tramitado los debates, conflictos y consensos en relación con la política educativa y su implementación, todo lo cual confluye en la comprensión de los principios y fundamentos del campo de la etnoeducación.
- Autoformación. Este eje de formación está dirigido a fortalecer y mantener la capacidad de aprendizaje y desarrollo autónomo por parte de los y las estudiantes, a partir de la reflexión constante alrededor de las estrategias más adecuadas para potenciar los logros y disminuir las dificultades que se van presentando a lo largo de la carrera. (Universidad del Cauca 2011: 9-10).

Para finalizar este acápite, cabe mencionar que la nueva propuesta focaliza la formación hacia la educación básica primaria, en relación con los grupos étnicos, ya que se privilegia el concepto de etnoeducación como la relación entre educación y etnicidad. Esta redefinición del perfil profesional del egresado hacia la etnoeducación escolarizada se da en la medida en que a través de la investigación y actividades de proyección social de los docentes y los trabajos de grado de los estudiantes, se hace evidente

cómo la educación básica primaria y secundaria, desde una perspectiva etnoeducativa, tiene aún muchas dificultades para llevarse a la práctica.

3. Conclusiones

Como se observa en lo relatado anteriormente, a lo largo del recorrido de más de 15 años de implementación del Programa de Licenciatura en Etnoeducación en la Universidad del Cauca, la interculturalidad ha sido uno de los pilares de la formación de etnoeducadores. Pilar basado en el diálogo de saberes que se da en distintos espacios y momentos y que, de alguna manera, va de la mano de la descolonización, especialmente en lo que al saber o lo epistémico se refiere.

Cabe mencionar que las clases se constituyeron en los momentos de encuentro de profesores y estudiantes, en las cuales se genera una dinámica de intercambio de conocimientos e interaprendizaje, a partir de lo que los mismos estudiantes han indagado en sus comunidades y comparten con sus compañeros.

Se puede decir que las clases son espacios vivenciales de la interculturalidad y el diálogo de saberes, en los que todos los participantes se ven conminados tanto a la necesidad de exponer su ser, su sentir, su pensar, como a la de escuchar y comprender a otros diferentes a sí mismos, dándose así una experiencia muy valiosa para la convivencia en la diversidad.

El Programa de Licenciatura en Etnoeducación es el primero que se ofrece, de manera descentralizada, a diferentes regiones del Departamento del Cauca, lo que significa un cambio en las formas de hacer universidad, ya que su centramiento estaba en la ciudad, situación que posibilita una nueva forma de relacionarse con las regiones y comunidades en diferentes contextos.

Así mismo, la investigación formativa ha sido otro espacio fundamental para la vivencia de la interculturalidad. En los primeros planes de estudio este espacio se realizó a través de los trabajos de grado en los que cada estudiante, de acuerdo con la perspectiva e interés personal y/o comunitario que tuviera, decidía sobre un problema de investigación a indagar, aportando a su conocimiento y, en la medida en que lo requiriera y fuera posible, a su solución bajo la orientación de un profesor. En la última propuesta curricular se concreta en la práctica pedagógica etnoeducativa que deben realizar los estudiantes durante su último año de formación. En los dos espacios, la interculturalidad y descolonización del saber están presentes, en cuanto es el estudiante, como portador de su cultura y

conocedor de aquellas perspectivas académicas aprendidas a lo largo de su formación, quien tiene la posibilidad de vivir y recrear, desde una visión integral, procesos y dinámicas etnoeducativas que apunten, desde una mirada crítica, a la transformación de las relaciones tradicionales de poder de nuestra sociedad.

De otro lado, es necesario hacer referencia a las posibilidades que genera el espacio universitario como tal, en cuanto permite y exige la realización de actividades de investigación y discusión, como congresos, seminarios, foros y publicaciones producto de los procesos de investigación y proyección social que se realizan al interior de la universidad, en diálogo permanente con las comunidades; actividades que impulsan el desarrollo conceptual de aquellas nociones como etnoeducación, interculturalidad, descolonización, entre otras, cuyo desarrollo es fundamental para la generación y “nutrición” de los proyectos que tanto desde la educación como desde otras áreas apuntan a la disminución de las inequidades, de todo tipo, que existen en nuestra sociedad.

Sin embargo, como se puede también inferir de lo expuesto en este artículo, el camino no está exento de contradicciones, dificultades y tensiones, tanto a nivel de la misma institución como del contexto local y nacional en el que se encuentra inmersa.

Bibliografía consultada

Bolaños y otros. 2008. “Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas”. En **Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina**. Daniel Mato, coordinador. Caracas: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO e Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe – IESALC. (Documento en pdf).

Castillo Guzmán, E. y Caicedo Ortiz, J. A. 2008. **La educación intercultural bilingüe: el caso colombiano**. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas – Foro Latinoamericano de Políticas Públicas (FLAPE).

Congreso de Colombia. **Ley 715 de 2001**. (Documento en pdf).

Congreso de Colombia. 1996. **Ley General de Educación, Ley 115 de 1994**. Santa Fe de Bogotá, D.C: El Pensador Editores, Ltda.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). 2007. **Colombia una nación multicultural. Su diversidad étnica.** (Documento en pdf).

Ministerio de Educación Nacional. 1986. **Lineamientos Generales de Educación Indígena.** V Edición modificada. Bogotá.

ONIC e IICA. 2000. **Elementos conceptuales y metodológicos de los Planes de Vida.** Bogotá: MJ editores Ltda.

Rojas, Axel. 2008 “¿Etnoeducación o educación intercultural? Estudio de caso sobre la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca”. En **Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina.** Daniel Mato, coordinador. Caracas: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO e Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe – IESALC. (Documento en pdf).

Rojas, Axel y Castillo Elizabeth. 2005. **Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia.** Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

Triviño, Lilia; Cerón Patricia y Corrales Martha Elena. 1998. “Filosofía de la Etnoeducación”. En **Material de Apoyo. Nivel Introductorio. Licenciatura en Etnoeducación.** Popayán: Universidad del Cauca y Centro de Educación Abierta y a Distancia (CEAD).

Universidad del Cauca. 2011. **Condiciones de calidad. Programa de Licenciatura en Etnoeducación a distancia. Respuesta Auto Ministerio de Educación Nacional.** Popayán (inédito).

Universidad del Cauca. 2010. **Condiciones de calidad. Programa de Licenciatura en Etnoeducación a distancia.** Popayán (inédito).

Universidad del Cauca. 2000. **Licenciatura en Etnoeducación. Diseño curricular. Ajustes para la acreditación previa.** Popayán (inédito).

Universidad del Cauca. 1995. **Licenciatura en Etnoeducación. Diseño curricular. Propuesta aprobada.** Popayán (inédito).

Capitalización de experiencias pedagógicas de maestros en servicio

Una propuesta de titulación en el marco del pluralismo epistémico

Marina Arratia Jiménez¹

Introducción

En muchos países de América Latina, desde mediados de la década de los ochenta, emerge con mayor fuerza la necesidad de hacer reformas de los sistemas educativos y responder a los nuevos desafíos de educación pertinente que demandan las sociedades pluriculturales y, en particular, los pueblos indígenas. En este contexto, la formación del profesorado desde una perspectiva intercultural es un aspecto fundamental.

En Bolivia con la promulgación de la Reforma Educativa en 1994 se instituyó la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como política de Estado. A partir de este cambio trascendental surgió la necesidad de contar con docentes con un nuevo perfil coherente al nuevo modelo de educación. Sin embargo, las reformas en los Institutos Normales de Formación Docente fueron muy lentas, pues hubo muchas resistencias debido a una tradicional y arraigada cultura institucional y del profesorado que no permitía una significativa incidencia en los procesos de innovación educativa. Por otra parte, los maestros en servicio que habían sido formados en un sistema tradicional no tenían las competencias para asumir los nuevos desafíos que planteaba la Reforma Educativa. En este contexto, las universidades públicas, como la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) de Cochabamba, se constituyen en nuevos espacios de formación de maestros, con mayor autonomía, reflexión crítica y propositiva.

Así, el Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe (L-EIB) fue creado el año 2000 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS, y tiene por finalidad la formación complementaria y profesionalización de maestros en servicio a nivel de licenciatura², prioriza a aquellos que trabajan en zonas rurales y hablan lenguas indígenas de

¹ Socióloga, magister en Educación Intercultural Bilingüe, ex Coordinadora del Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia. Actualmente es docente e investigadora del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes).

² En Bolivia, antes de la nueva ley, los Institutos Normales Superiores de Formación de Maestros otorgaban solamente títulos a nivel de técnico superior.

la región.

Durante los doce años de vida, el programa ha pasado por permanentes innovaciones curriculares conforme a los cambios de la coyuntura educativa que se dieron en el país. A principios del año 2011 se inició el proceso de transformación de su oferta curricular, de acuerdo a los lineamientos de la Ley “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, que plantea un nuevo modelo de educación intra e intercultural, comunitaria y descolonizador. Además, en virtud que, en la coyuntura actual, la descolonización de la educación es un precepto constitucional que abarca a todo el Sistema Educativo Plurinacional, lo cual plantea nuevos retos para encarar la interculturalización de las universidades.

La emergencia de la diversidad en Bolivia da cuenta de que ya no es posible formar o educar en una sola cultura, ciencia o conocimiento, ya que la diversidad cultural, étnica o lingüística también compromete la diversidad en el ámbito de los conocimientos (diversidad de saberes o ciencias) o la diversidad epistémica (diversidad de formas de producir conocimientos). Por tanto, con la promulgación de la nueva ley educativa se ha dado inicio a un debate sobre el pluralismo epistémico en el currículo de formación de maestros y la acreditación de sus conocimientos.

Este artículo presenta la experiencia que ha iniciado el Programa de L-EIB sobre acreditación intercultural, mediante una nueva modalidad de titulación que consiste en la “capitalización de las experiencias pedagógicas” de maestros en servicio, basada en la producción de conocimiento de la práctica vivida y registrada en textos orales. El proyecto de innovación fue aprobado por el Consejo Facultativo y revisado por el Departamento de Planificación Académica de la UMSS y actualmente ya han socializado sus experiencias aproximadamente diez maestros y maestras.

Esta iniciativa tuvo el apoyo decidido de la Dra. Elena Ferrufino Coqueugniot, en ese entonces Decana de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, una profesional comprometida con la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) desde hace muchos años, a quien agradezco y felicito por su fortaleza y predisposición para acompañar procesos de cambio. Al mismo tiempo, pondero la iniciativa de la Fundación PROEIB Andes, en particular del Mgr. Guido Machaca, por esta brillante iniciativa de difundir experiencias concretas de descolonización de la educación superior.

Este documento está organizado en tres apartados. En el primero hacemos una breve aproximación crítica al enfoque positivista de producción de conocimiento en la educación superior y al enfoque monocultural de acreditación y/o titulación vigente en la academia. El segundo apartado está referido a la capitalización de experiencias pedagógicas en el que, primeramente, presentamos algunos antecedentes sobre el Programa de L-EIB (la propuesta académica y el diagnóstico sobre la situación de titulación de estudiantes); posteriormente, explicamos en qué consiste la capitalización de experiencias pedagógicas y el procedimiento metodológico que sigue. Por último, en el tercer apartado, a manera de conclusiones, planteamos algunas perspectivas y desafíos sobre el pluralismo epistémico y la acreditación de conocimientos en la educación superior.

1. Crítica al enfoque positivista de producción de conocimiento en la educación superior

1.1. La hegemonía del logocentrismo en la producción de conocimiento

Según la historia de la filosofía de occidente, los griegos llegan a fundamentar que para conocer las cosas era imprescindible superar el mundo sensible, el mundo tangible o real; de un modo explícito, se introduce la distinción entre la verdad y la apariencia, entre la verdad y la opinión, ya que se otorga la primacía a la razón por encima de las apariencias sensibles y engañosas. Este fue el inicio de la ciencia, como método del conocimiento.

Para comprender la vida y el mundo de forma ideal, la filosofía griega inicio la construcción de categorías, concepciones y métodos del pensamiento, como inicio a una particular gnoseología, la racionalista. El *logos* es, según lo griegos, un mecanismo que moviliza a la razón en la construcción del conocimiento; inclusive, cada campo del conocimiento es una parte de ese *logos*, así como la filosofía, psicología, antropología, sociología, etc.

En el Siglo XVI, Renato Descartes (1596-1650), quien es reconocido como el iniciador del pensamiento moderno, con su libro el *Discurso del método* legitimó el uso de la razón como fuente y vehículo del conocimiento y, por ende, como explicación de la realidad. Lo cual implica el reconocimiento de una realidad verdadera (ideal, metafísica) y otra irreal (engañosa, sensible).

En la ontología de Descartes, lo único evidente es el pensamiento y de él depende hasta su propia existencia (pienso luego existo); pero, este axioma no sólo es entendido como verdad existencial, sino como recurso para la construcción de la realidad (y de la verdad). Por tanto, el axioma

de pienso luego existo es complementado por otro axioma, el de pienso y luego hago que exista la realidad, o el axioma pienso y con ella construyo la realidad. Este es el axioma básico del logocentrismo.

Por consiguiente, es el hombre el que está dotado de poderes para explicar la naturaleza. En los hechos, el antropocentrismo y el logocentrismo forman parte de una ontología del conocimiento que, en este caso, se traduce en el paradigma clásico de la ciencia moderna. En este paradigma, el sujeto (hombre) es el que conoce y el objeto (mundo o realidad) sólo es conocido.

Así pues, la ciencia propuso una ontología convencional que definió al mundo como un laboratorio inerte (sin movimiento ni vida), al que se le podía manipular para “descubrir” sus leyes y luego “construir” la realidad. Con Bacon, el “hombre” aprendió un método científico que le permitió manipular (violar) la naturaleza para luego construirla “racionalmente” o hacerlo inteligible a una lógica científica y con ella interpreta (construye) el mundo (su mundo). A este dispositivo de la ciencia moderna se lo llama “razón instrumental” y se la conoce como el máximo logro o “avance” de la humanidad y, como tal, ha sido utilizado para buscar y, de manera continua, el bienestar del “hombre”.

Las instituciones modernas y positivistas han legitimado el logos como parte estructural de la concepción del conocimiento y, hasta ahora, se cree que todo conocimiento es producto del buen uso de la razón instrumental (razonamiento lógico). Con este principio se ha organizado toda una infraestructura de formación y aprendizaje.

Esta legitimación, además, ha inducido a la aceptación del logocentrismo como único sistema de producción de conocimiento y, a partir de este hecho, se ha organizado toda una infraestructura investigativa que no acepta al conocimiento extra-racional; o sea, aquel conocimiento vinculado a realidades afectivas, emocionales y de sentimientos; y mucho menos, a los conocimientos de la materia hecha energía o aquellos conocimientos que emergen en contextos culturales considerados como entes vivos. Así, en la mayoría de las universidades o instituciones de formación superior, no sólo se prioriza la formación lógica (o conceptual) sino que también se la legítima como una única forma de producción de conocimiento (Delgado 2011).

1.2. El paradigma positivista de investigación: la separación sujeto - objeto

En primer lugar, la investigación positivista parte de la idea de que la realidad es una sola y que, además, tiene existencia propia. La finalidad de la práctica científica es descubrir las leyes que rigen la naturaleza, para luego buscar las regularidades y/o establecer generalizaciones teóricas que contribuyan al enriquecimiento de un conocimiento de carácter universal y para sentar hegemonía sobre las realidades particulares y/o locales.

En segundo lugar, la investigación positivista concibe la realidad separada del sujeto, pues la función de la ciencia es descubrir las relaciones entre los hechos, independientemente de los individuos. Entre las condiciones de los procedimientos científicos es imprescindible la “objetividad” y la “neutralidad” del investigador, ya que sólo así se podrá descubrir las leyes que rigen al universo natural y social; por tanto, el conocimiento no debe estar influenciado por los valores y creencias culturales del investigador (por su subjetividad); de ser así, el conocimiento que produzca no será considerado válido.

En tercer lugar, la investigación positivista se funda en las convenciones de la razón instrumental, que prioriza el ejercicio lógico para construir la realidad. Por ende, consiste en la verificación y validación de las teorías pre-construidas y la comprobación de hipótesis esencialmente racionales o teóricas. Privilegia la medición y el análisis causal o la reducción artificial de la realidad a la relación entre variables. Además, como otra exigencia del método científico, el conocimiento debe ser sistemático, comprobable y comparable, medible y replicable.

En cuarto lugar, el procedimiento “científico”, básicamente, considera que el investigador debe tener el “control total” de la realidad para descubrirla; en el mejor de los casos, la realidad debe estar reducida a una situación de control para poder definir relaciones de causa y efecto; o, en el clásico lenguaje científico, relaciones de variable independiente y variable dependiente. Además del control, la realidad investigada debe ser traducida a un “lenguaje formal” o conceptual.

Algunas corrientes críticas, con el propósito de fundamentar la práctica científica de las ciencias humanas y sociales, al cual responde la realidad educativa, han hecho esfuerzos por crear modelos de investigación coherentes a la inquietud de construir “una realidad más cercana a lo real”. Pero estos modelos han sido desarrollados en las academias recreando la misma infraestructura de los procedimientos metodológicos de una

investigación positivista; es decir, en las prácticas de separación de sujeto-objeto, en la visión fragmentada de la realidad y en a las relaciones de la “autoridad del conocimiento” y la población.

Los enfoques de investigación en ciencias sociales, tales como los hermenéuticos interpretativos (o de encuentro cara a cara entre investigador e investigado), los socio-críticos (o de acción política en favor de las poblaciones) o los cualitativo-etnográficos (o de investigación integrada del investigador y el pueblo) han dado resultados muy restringidos, ya que la investigación ha sido realizada en la misma realidad ontológica de la institución positivista; o sea, no se promovió la integración investigador y realidad, como tampoco una actitud más o comprometida con la producción del conocimiento que responda a las necesidades de las sociedades diversas (Delgado 2011).

1.3. La tesis: un requisito de titulación monocultural

La tesis es un trabajo de investigación que debe ser realizado como requisito para optar un grado o título académico, otorgado por la universidad, generalmente después de la conclusión exitosa de algún programa de estudios.

El modelo de formación “instruccionista”, que está vigente en las universidades, hace que se aprenda la investigación sólo como un contenido de aprendizaje y no como experiencia de vida; vale decir, los procedimientos de hacer investigación científica pueden más que la creatividad del estudiante investigador, que antes de presentar descripciones, explicaciones o argumentos tienen que ceñirse a la verificación o validación de las hipótesis de estudio a partir de un marco teórico.

La tesis enmarcada en la investigación positivista responde a una lógica lineal de procedimientos y protocolos específicos (recetario) que certifican el conocimiento validado y verificado objetivamente. Dichos protocolos se organizan en base a manuales bastante esquemáticos y rígidos, no dan cabida a innovaciones que podrían promover la emergencia de otras tradiciones de conocimiento de las sociedades diversas. Siguiendo el protocolo de la tesis se exige a los estudiantes una “correcta” presentación de: El planteamiento o definición del problema, los objetivos, el marco teórico, el marco metodológico, etc.

La tutoría supone una dependencia en la gestión de conocimiento, la relación sujeto-objeto se amplía a las relaciones jerárquicas y de poder

entre el tutor y el estudiante; del que sabe y no sabe, del experto y el aprendiz.

La elaboración del documento de tesis también sigue reglas estrictas en la estructura, en la fundamentación de los datos (en base a referencias teóricas), el formato, el lenguaje impersonal, etc. Por ejemplo, en una guía para la elaboración de documentos académicos, aparecen las siguientes recomendaciones:

1. Lenguaje: Para escribir un documento académico intenta escribir con un lenguaje objetivo, **que no refleje las emociones personales**. Los adjetivos y las connotaciones indican emociones.
2. Tono: El tono denota los sentimientos del autor. Para escribir un trabajo académico se sugiere utilizar un **tono neutro**.
3. Objetivo: Antes de empezar a escribir define claramente **tu propio objetivo**.
4. Fundamentación: La fundamentación de las hipótesis deben hacer referencia a las **fuentes** y/o referencias bibliográficas.
5. Cuidado en no cometer: ambigüedades, contradicciones internas, **elementos que sean tendenciosos**³.

Fuente: Estrada 2003.

En suma, la tesis como requisito de titulación académica, es una forma de valoración y/o acreditación del estudiante desde un conjunto de parámetros concebidos en un sistema de conocimiento hegemónico y monocultural.

2. La capitalización de experiencias pedagógicas: Una propuesta de titulación en el marco del pluralismo epistémico

2.1. Antecedentes sobre el Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe

La propuesta de formación de maestros

Actualmente en el programa cursan más de 500 estudiantes (maestros en ejercicio), siendo una gran mayoría de origen indígena. Aproximadamente,

³ El énfasis es nuestro.

el 80% hablan lenguas nativas (quechua, aymara) con diferentes grados de bilingüismo; asimismo, la mayoría trabaja en áreas rurales, comunidades campesinas y pueblos indígenas.

En los doce años de experiencia, el programa ha desarrollado un modelo particular de formación docente. La modalidad de formación es semi presencial, adecuada a las necesidades de los maestros y su disponibilidad de tiempo, pues los módulos se desarrollan durante los fines de semana y en períodos vacacionales de las labores escolares.

Bajo el principio de la flexibilidad curricular, con el objetivo de responder a las demandas del contexto nacional y regional, desde su creación, en el programa se han realizado permanentes innovaciones y ajustes en el Plan de estudios. Las asignaturas han sido diseñadas para capitalizar las experiencias prácticas de los maestros en servicio y la construcción de pedagogías “artesanales” pertinentes a la realidad educativa del medio. Los aprendizajes y reflexiones tienen una aplicación práctica e inmediata, ya que la práctica es parte del proceso de formación.

La investigación orientada a la producción de conocimiento de la práctica es un eje transversal fundamental en el desarrollo curricular. Asimismo, el programa ha diseñado líneas de investigación que son actualizadas conforme a las nuevas demandas de producción de conocimiento de la coyuntura educativa y de las diversas realidades y contextos en los que laboran los maestros.

Diagnóstico sobre la situación de titulación de estudiantes del Programa de L-EIB

Durante la historia de vida del programa se realizaron varias evaluaciones externas e internas. Los informes revelaron de manera recurrente el bajo porcentaje de titulación de los estudiantes. En respuesta a este problema, a inicios del año 2010 se diseñó un sistema de tutoría más sostenido mediante “talleres de apoyo”, con la finalidad de que los estudiantes puedan mejorar sus conocimientos y/o competencias en lectura comprensiva, redacción, uso de la computadora, manejo bibliográfico, etc., para que de este modo puedan concluir sus trabajos de titulación.

Parte de esta estrategia fue la formulación de nuevas líneas de investigación relacionadas con la práctica educativa de los maestros y las demandas de conocimiento de las realidades locales. De igual modo, se decidió flexibilizar las exigencias académicas respecto al protocolo teórico y metodológico de la tesis.

Gracias a esta propuesta, muchos estudiantes volvieron a reincorporarse después de tres o más años de haber abandonado la carrera antes de titularse. En vista que la situación de cada uno de ellos y ellas era diferente, pues algunos dejaron el programa antes de iniciar su tesis, otros a media ejecución o cuando su trabajo pasó a lectorías, fue necesario hacer entrevistas personales para saber por qué desistieron y cómo podrían retomar su trabajo de investigación para titularse.

Sin pensarlo, las primeras entrevistas nos empujaron a realizar un diagnóstico, el cual nos permitió ingresar a los “mundos vida” de los maestros/as y explorar sus “paisajes interiores”⁴. También nos permitió leer los documentos parciales que habían logrado producir en el intento de hacer su tesis.

Durante las entrevistas, cuando preguntamos a los maestros sobre las causas o motivos de su deserción, algunos revelaron todas las dificultades que sortearon y los enormes esfuerzos que hicieron para poder “llegar a la universidad”, “para superarse”, “para tener un título universitario”. Hablaron de las responsabilidades familiares y la falta de tiempo, las distancias que tuvieron que viajar para asistir a clases, los problemas laborales, las dificultades económicas, etc.

Pero no sólo eso, en un intento de justificar la imposibilidad de concluir sus estudios, los maestros/as también hablaron de las “fallas” del sistema educativo, dijeron que en su paso por la escuela, el colegio y la normal no tuvieron una buena formación, ya que ni siquiera les enseñaron un buen manejo del castellano, la lectura comprensiva, la redacción, la ortografía, etc. Lo más conmovedor de estas historias fue que muchos maestros/as tuvieron que aprender a “sobrevivir” en las instituciones educativas desarrollando diferentes estrategias: memorizando textos, replicando mecánicamente los ejemplos, propuestas, modelos; o en el peor de los casos, “plagiando” otros trabajos.

Esto puso en evidencia que los requerimientos educativos de los maestros no fueron cubiertos debido a la baja calidad del sistema educativo y la falta de pertinencia cultural de los planes de estudio en la educación formal y la formación profesional que no respondieron a sus necesidades educativas diferenciadas, marcadas por su condición sociocultural y lingüística.

⁴ Según Galindo (1996), la mirada al paisaje interior de las personas es una exploración de la cultura y sociedad que vive en cada uno de nosotros: aquellas dimensiones intangibles e inconscientes sedimentadas en nuestra propia subjetividad, resultado de procesos de socialización y de trayectorias biográficas específicas.

Cuando los maestros se vieron frente al desafío de realizar su tesis en la universidad, se dieron cuenta que, entre todas las falencias, tampoco aprendieron a realizar una “investigación científica”. Esto desmoralizó a muchos y les empujó a abandonar el programa, por decisión propia, antes de iniciar su tesis, en cambio otros fueron descalificados en el camino. Veamos algunas razones de esta situación.

Para empezar, los temas de investigación no fueron elegidos de las realidades locales y de su práctica pedagógica. Algunos maestros/as pensaron que los problemas que vivencian cotidianamente en la escuela eran irrelevantes para ser motivo de tesis. Por esta razón, tomaron como referencia publicaciones y/o estudios realizados en otros contextos. Esto los llevo a embarcarse en temas poco familiares y poco significativos para ellos.

Revisando los documentos de tesis inconclusos, se constató que en algunos de ellos el planteamiento del problema presentaba descripciones muy extensas, redundantes y temas de investigación muy panorámicos, lejos de cumplir los requisitos exigidos: delimitación del tema, un nivel de concreción en la argumentación, redacción textos descriptivos, argumentativos y explicativos.

Según la versión de los maestros entrevistados, fue difícil “delimitar” el tema de investigación y/o sustraer un fragmento de la realidad para convertirlo en “objeto de estudio” o, dicho de otro modo, aislar el objeto de estudio de sus propias vivencias. En otros casos, en su intento de ceñirse al formato académico, los estudiantes redactaron el planteamiento del problema de investigación usando muchos tecnicismos, párrafos incomprensibles, que ni ellos mismos sabían definir.

La elaboración del marco teórico fue otro problema frecuente. Primero porque los estudiantes enfrentaron muchas dificultades en la búsqueda de bibliografía, algunos tutores les pidieron hacer un inventario bibliográfico poco guiado. Segundo, porque les fue muy difícil la lectura y comprensión de textos académicos sugeridos, debido al nivel de abstracción, la densidad de los temas y el lenguaje científico de cada disciplina. Al respecto, una estudiante entrevistada dijo:

Cuando entrábamos a la biblioteca de la Facultad, no sabíamos por dónde empezar, a veces los bibliotecarios nos ofrecían libros que no van con nuestro tema, casi un mes pasé leyendo en la biblioteca, los textos que revisé hablaban de otras cosas, no de lo que yo quería investigar, o tal vez el mismo tema estaba escrito en otro lenguaje, no sé. Cuando leía yo quería

subrayar todas las palabras que no entendía, al final me daba cuenta que casi todo el texto quedaba subrayado. (Maritza, maestra quechua)

De acuerdo al protocolo de la tesis, la exigencia es que los estudiantes deben hacer una interpretación propia; es decir, hacer una construcción conceptual del tema de estudio, discernir los aportes teóricos, comentarlos y adoptar una posición con alguna corriente o teoría en particular. En el capítulo referido al marco teórico, se pudo observar una ausencia de estrategias para producir textos académicos (como el análisis, síntesis, paráfrasis, citación, ejemplificación, entre otros). En la mayoría de los casos, este capítulo terminó siendo muy extenso con una colección de información irrelevante y desconectada del objeto de estudio. En suma, este esfuerzo intelectual exigido a los estudiantes fue casi imposible de cumplir, los más optaron por copiar párrafos de los libros con ideas desconectadas, sin citar las fuentes bibliográficas.

De igual forma, en el capítulo de diseño metodológico se pudo advertir la falta de correlación entre el enfoque o tipo de investigación, el método, las técnicas y los instrumentos de recolección de información. Muchos estudiantes enfrentaron dificultades en el intento de descomponer el objeto de estudio en categorías, variables e indicadores (marco lógico). Según sus relatos, estas matrices mayormente fueron construidas con ayuda de sus tutores.

Sin duda, la redacción del capítulo de hallazgos o resultados de investigación exige una mayor creatividad, productividad y originalidad y, también, una mayor competencia en el manejo del código escrito. Según las exigencias académicas, este capítulo está destinado a la “construcción teórica de la realidad investigada”. Sin embargo, la falta de competencias en la sistematización de los datos empíricos (selección, clasificación y organización) impidió un buen “control de los datos”. Además, los estudiantes no pudieron lograr una interpretación o integración de los datos empíricos a un corpus conceptual.

Por último, en el capítulo de conclusiones, se vio que los textos eran muy extensos, más descriptivos que analíticos, y no guardaban relación con los objetivos y/o preguntas que guiaron la investigación.

En general, la redacción del documento o informe de la tesis fue el problema más crítico. Como se dijo, la mayoría de los maestros son quechua o aymara hablantes, cuyas estructuras de pensamiento no coinciden con la lógica y estructura de un texto escrito en castellano. Durante diez años de

escolaridad y otros cuatro años de formación profesional, los maestros no lograron desarrollar un bilingüismo coordinado, o quizá se resistieron a entrar en el mundo letrado.

Lo cierto es que los maestros pasaron por alto que el texto escrito tiene su propio sistema y propia forma de organizar el conocimiento (Rodríguez 2011). En el intento de cumplir con las exigencias académicas, trataron de escribir textos en castellano pero con la estructura de pensamiento de su lengua materna (quechua o aymara). Por ejemplo, en los textos fueron muy frecuentes los párrafos desconectados y una falta de unidad y coherencia de las ideas; vale decir, no había una lógica en el desarrollo de las ideas principales y argumentativas. La siguiente cita fue extractada de una tesis sobre saberes locales en una comunidad aymara.

En este marco, el problema más importantes que se lo vive en la comunidad Ñita Grande es: donde existe una mayor preocupación, porque ya no se práctica en su mayor porcentaje de los saberes de la alfarería porque los comunarios, padres de familia, jóvenes y los niños y niñas ya no practican los saberes sobre la alfarería y además tiene que ver con la pérdida del respeto intergeneracional, respeto a la naturaleza, pérdida del respeto de usos y costumbres de la comunidades y pérdida de valores, donde lleva a la desvalorización de la identidad cultural y lingüística. (Tesis sobre saberes locales)

Asimismo, la mayoría de los textos presentaban interferencias gramaticales de la lengua indígena (quechua, aymara). En muchos casos, había una ausencia de las reglas gramaticales y ortográficas. Por ejemplo, la ausencia frecuente del sujeto en la construcción de las oraciones, o su ubicación después del verbo y el predicado. Algunas palabras fueron escritas tal como se pronuncian en el quechua o el aymara. Por ejemplo, la carátula de una tesis estaba escrita así: “Pruyictu de tises, presentado por el Bacilio Quispe”.

En la redacción de los textos fue difícil guardar la neutralidad, en muchos casos fueron escritos en primera persona y en tiempo presente (de acuerdo a la concepción del tiempo cíclico de la cosmovisión andina). También se pudo advertir que en las descripciones no existen deslindes del investigador y la realidad, hablan al mismo tiempo del objeto de estudio y de sus experiencias. Veamos el siguiente fragmento extraído de una tesis:

En las observaciones de aula hay muchas fallas en la enseñanza de la escritura, yo veo que mis niños producen textos con ideas incompletas, nosotros los maestros pensamos que los mejores alumnos son aquellos que repiten todo lo que les decimos. Por ejemplo, cuando les hacemos repetir varias veces una palabra. Así los hacemos mecánicos

y reproductores de ideas sin sentido [...]. (Tesis sobre dificultades de los niños en la escritura)

Algunos estudiantes dijeron que a pesar de haber logrado obtener mucha información, sintieron mucha inseguridad y se resistieron inconscientemente a escribir documentos académicos “usando un lenguaje neutro y frío”. Lo cierto es que la falta de competencias en el uso del código escrito en castellano fue una de las principales barreras y causas de deserción. Veamos la siguiente cita:

Yo decidí dejar mi tesis porque el primer borrador me costó mucho hacerlo, pero fui observado desde todo punto de vista, mi tutor me lo ha rayado todas las hojas, parecía que nada estaba bien. Lo mismo ocurrió con varios compañeros que han desertado. Al ver esto pensamos que la tesis no estaba al alcance de nosotros. (Juan, maestro rural)

En general, en los informes de evaluación de los tutores y los lectores se reportan con frecuencia las incoherencias en la estructura del documento; vale decir, la falta de correspondencia del problema con los objetivos, con el marco teórico y los hallazgos de la investigación. Otra observación es la falta de análisis a la luz del marco teórico. Asimismo, en los documentos revisados, las afirmaciones hechas por los estudiantes a partir de su propia experiencia son puestas en duda, pues de manera recurrente se les exige citar la fuente y, por supuesto, las correcciones de los errores de escritura llenan las páginas.

Si analizamos estos datos del diagnóstico desde los parámetros que la academia establece para la acreditación de conocimientos y la titulación, queda claro que los maestros (no obstante a que pasaron catorce años de su vida en instituciones educativas) no cumplen los requisitos para optar el título académico de licenciatura; por ende, correspondería su descalificación.

Sin embargo, es importante subrayar que la deserción de los/as maestros/as no tuvo como única causa los vacíos de formación escolarizada, sino un desencuentro entre sus propios sistemas de conocimiento y el de la academia que, de hecho, tienen lógicas diferentes. Como ya se dijo, la mayoría de los maestros son de origen indígena, cuyas cosmovisiones y estructuras de pensamiento son diferentes a la lógica del conocimiento científico; sin embargo, en su paso por la academia son evaluados a partir de los parámetros de un sistema de conocimiento ajeno a su cultura y lengua.

Lo mencionado pone en evidencia que en nuestras universidades aún está vigente un sistema monocultural de acreditación y/o certificación de los conocimientos, fundado en la racionalidad instrumental de la ciencia universal. Esta perspectiva etnocéntrica del conocimiento no ha dado cabida a otras tradiciones cognitivas y formas de producir conocimiento y menos aún a otras formas de valorar estas producciones.

En este sentido, la rigurosidad científica exigida como norma universal para validar la producción de conocimientos producido desde diversas lógicas, no es otra cosa que la expresión de una violencia epistemológica ejercida por un sistema de conocimiento universal y hegemónico aún vigente en la academia (Betancur 2009).

2.2. Qué es la capitalización de experiencias pedagógicas

En los últimos años se viene generando un debate muy profuso sobre la descolonización del conocimiento y, últimamente, sobre la descolonización de la educación superior. En el plano epistemológico⁵ esto implicaría un descentramiento, de modo que la producción de conocimiento ya no responda al tradicional patrón eurocéntrico (Saavedra 2009), y las diferentes formas culturales de producción de conocimiento puedan convivir y relacionarse sin quedar sometidos a la hegemonía de un sistema de conocimiento en particular.

Según Olive (2009), una epistemología pluralista explica la posibilidad y justifica la existencia de diferentes conjuntos de criterios de validez del conocimiento y sostiene, por tanto, que la legitimidad de los conocimientos tradicionales no debería estar basada en los mismos criterios que se utiliza para juzgar la validez de los conocimientos científicos tecnológicos.

Esta ruptura epistemológica da pie a establecer un primer pilar en la construcción del conocimiento y esto es que el conocimiento empieza siendo local, la fuente de conocimiento es la realidad vivida por los actores en las localidades donde emergen los acontecimientos. Por tanto, la producción de conocimiento debe responder a las necesidades cognitivas del “lugar”⁶.

⁵ Entendemos a la epistemología como la disciplina que analiza críticamente las prácticas cognitivas; es decir, aquellas mediante las cuales se genera, se aplica y se evalúa diferentes formas de conocimiento (Olive 2010).

⁶ Según Escobar (1993), las convivencias entre las personas se entretienen en un lugar concreto, el “lugar” es un término que alude no sólo al espacio geográfico sino al modo de vivir, sentir y estar en un lugar concreto. También ayuda a entender el nexo particular entre lo local y lo global.

Si bien es cierto que un cambio de la matriz epistémica de las universidades requiere de reformas estructurales muy profundas, ésta es una tarea que debe ser iniciada con acciones concretas desde los diferentes espacios académicos. En este entendido, el Programa de L-EIB se ha propuesto promover activamente la producción de conocimiento propio mediante “la capitalización de experiencias pedagógicas” de los maestros en servicio, como una nueva modalidad de titulación.

La “capitalización de experiencias” es un concepto acuñado por Pierre de Zutter (1997) y aplicado en la producción de conocimiento a partir de las experiencias vividas por los actores involucrados en el desarrollo rural. La crítica de la que parte este autor es que la sistematización de experiencias sigue siendo un privilegio de los expertos, asesores o intelectuales académicos y requiere de muchos rigores analíticos. En consecuencia, la riqueza de la experiencia no tiene como fuente a los actores, sino a los temas y objetos; por eso las personas y sus experiencias vividas frecuentemente son invisibilizadas.

Desde esta perspectiva, nuestra propuesta de capitalización de experiencias pedagógicas no es una “sistematización”, ya que no está ligada al desarrollo de una metodología científica (ordenamiento y clasificación bajo determinados criterios, relaciones y categorías), y su finalidad no es la producción de teorías. En el siguiente cuadro establecemos la diferencia entre la capitalización y la sistematización.

Cuadro 1
Diferencia entre sistematización y capitalización

Sistematización	Capitalización
<ul style="list-style-type: none"> • Está asociada a objetivos y temáticas previamente definidos, exige un mayor rigor metodológico • Responde a la necesidad de ordenar los conocimientos prácticos y teóricos en forma sistémica • Se encuadra en referentes conceptuales • Se da en ciertos momentos especiales y responde a la necesidad de poner en orden un cúmulo de conocimientos dispersos • La sistematización aprovecha los conocimientos surgidos de todo tipo de experiencias y también de otras fuentes. • La producción de conocimiento busca regularidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consiste en retomar la experiencia vivida y en ver que se puede aprender de ella. • Se basa en la experiencia propia y la auto reflexión. • No hay ningún marco teórico preestablecido. • No hay ninguna temática prefijada. La práctica permite descubrir cosas muy diversas. Los saberes están conectados. • Pretende ayudar a que las experiencias vividas por el actor sean escritas y difundidas. • La producción de conocimiento es particular y situada.

Fuente: Elaboración propia en base a la propuesta de Pierre De Zutter (1997).

En este sentido, la capitalización de experiencias pedagógicas consiste en recopilar y reflexionar sobre las experiencias personales vividas por los/as maestros/as en su práctica pedagógica, para identificar las lecciones aprendidas de dicha experiencia. Recoge y socializa estas experiencias no sólo como meros agentes educativos, sino como sujetos provistos de una historia de vida, con una adscripción identitaria y producto de un modelo de educación y formación docente.

En suma, responde a la necesidad de producir conocimiento de la práctica (Bourdieu 1977), asume que las vivencias son una fuente fundamental de producción de conocimiento local (De Zutter 1997) y, por último, el reconocimiento de diversas formas y lógicas de producción de conocimiento abren la posibilidad de entablar un diálogo ínter científico (De Sousa 2010). La capitalización de experiencia tiene las siguientes características:

Recupera la experiencia vivida y las otras voces que fueron negadas

La mayoría de los maestros que cursan la licenciatura tienen varios años de servicio y cuyas experiencias vividas guardan un cúmulo de lecciones prácticas sobre el arte de hacer educación. Sin embargo, muchos de ellos no se atreven a expresar y escribir sobre sus experiencias porque las consideran insignificantes, pues abarcan sólo lo personal y tal vez lo local. Piensan que al ser experiencias aisladas no tienen validez “científica” o tienen el temor de que su aporte sea minimizado porque su discurso no es “académico” o no está inscrito en una determinada corriente pedagógica. Muchos no se atreven a decir que los expertos que elaboran las propuestas no siempre tienen la razón. Quizá este silencio, en parte, se deba a nuestra herencia colonial y también al hecho que los maestros han sido formados en un sistema repetitivo, mecánico y nada creativo.

Para nadie es desconocido que los maestros desarrollan sus propias “metodologías artesanales” para enseñar y conseguir resultados, adaptándose a las necesidades del lugar. Lamentablemente el modelo de gestión educativa, en general, y el modelo de gestión curricular, en particular, no están diseñados para acompañar estas iniciativas. La capitalización de experiencias pedagógicas abre la oportunidad de escuchar otras voces y romper el silencio de los sistemas de conocimiento subalternizados.

La experiencia propia es considerada una fuente viva de conocimiento

En vista que la capitalización de experiencias pedagógicas se inscribe en una lógica de producción de conocimiento de la práctica, la realidad vivida por el actor es considerada fuente fundamental de conocimiento.

La vida cotidiana es experimentada en una realidad compleja donde se entretajan relaciones múltiples que tienen lugar en un contexto social y cultural particular. Las formas en que la gente maneja las construcciones personales categoriza, codifica, procesa y carga de significado sus experiencias pasadas y presentes (Long 1989) y dan lugar a la producción de conocimientos situados y conectados que, en términos de Morin, se denomina conocimiento complejo.

Desde esta perspectiva, la producción de conocimiento es parte de los “mundos vida” de los actores, concepto que simultáneamente significa acción y significado (Ibid); es decir, la realidad no es definida por el observador sino por el actor.

Los relatos orales son un medio para la producción de conocimiento

La oralidad es un sistema simbólico de expresión; es decir, un acto de significado dirigido de un ser humano a otro u otros y es, quizá, una de las características más significativas de las culturas originarias. La oralidad fue y continúa siendo el único sistema de expresión de las personas y, por qué no decirlo, de transmisión de sabidurías. Aún en las culturas urbanas de América Latina, la transmisión de muchas esferas del saber se da por vía oral, pues la mayoría de las actividades cotidianas se llevan a cabo a través de la oralidad. Sin embargo, y a pesar de lo anteriormente dicho, la escritura es el sistema de expresión que mayor prestigio tiene. Existe el estigma de las definiciones de la oralidad como lo secundario, como lo imperfecto, se descalifica y pierde credibilidad de todo aquello que está dicho en forma oral.

Para los maestros cursantes en el Programa de L-EIB, el hecho de haber nacido en un medio en que la oralidad es parte de su cotidianidad les confiere una determinada estructura cognitiva, que hace difícil su incursión en el mundo letrado (al menos en el nivel que exige la academia). Por tanto, la producción de conocimiento mediante relatos orales resulta ser una forma más amable con su cultura.

Asimismo, tomando en cuenta que lengua y pensamiento están juntos, la capitalización de experiencias pedagógicas permite la producción de conocimiento a partir de sus propias cosmovisiones y/o estructuras de pensamiento, más aún cuando los relatos son hechos en lengua indígena (quechua o aymara). La producción de conocimiento mediante relatos orales, a su vez, permite reivindicar y valorar las diferentes variedades del castellano popular que hoy constituye un patrimonio cultural y lingüístico.

El recojo de los testimonios de los maestros se realiza en sesiones consecutivas que son registradas por una grabadora. Posteriormente, estos registros son transcritos en forma textual y organizados tomando en cuenta el curso del relato y los temas sobresalientes. Los textos mayormente son presentados en castellano y pasan por una revisión lingüística con el fin de facilitar su socialización. Aquí es importante reconocer que la producción de conocimiento mediante la oralidad no descarta el uso de la escritura.

Las subjetividades como parte del pensamiento complejo

Como ya se dijo, la capitalización de experiencias pedagógicas asume que el actor y su realidad no están separados; es decir, la realidad no existe independiente del actor, sino que éste está involucrado en el proceso de

conocimiento (en la misma realidad que conoce). En vista que el actor no toma distancia de la realidad para interpretarla, los hechos cobran sentido a partir de sus propias significaciones; por tanto, el conocimiento está dentro de los procesos de vida y no fuera de éstos.

Durante las sesiones los maestros tienen la posibilidad de relatar, en detalle, cómo vivenciaron sus experiencias en el aula y fuera de ella, qué satisfacciones, logros y dificultades enfrentaron, y cómo reaccionaron frente a las mismas, qué sentimientos, emociones y sensaciones les acompañaron en estos procesos.

En este sentido, la producción de conocimiento no sólo es mediada por la cosmovisión y la lengua, sino también por las subjetividades. Esto le otorga al conocimiento local un carácter multidimensional, abarca la dimensión simbólica (la ritualidad), la dimensión práctica (los modos de hacer y decir las cosas), lo sensitivo (olores, colores,), los sentimientos (miedos, alegrías, emociones, tristezas, dudas), etc. Esta forma de producción de conocimiento se inscribe en la lógica del pensamiento complejo, pues trata de integrar lo más posible los modos simplificadores de pensar, trata de descubrir los nexos entre dominios disciplinarios quebrados por el pensamiento disgregador (Morin 1999).

Según Morin, la complejidad es un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, ya que presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Concretamente, la complejidad es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen la realidad. La complejidad se presenta con rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad y la incertidumbre.

Más allá de marco teórico: el actor-autor

En las culturas subalternizadas existe la creencia generalizada de que todo ha sido dicho por quienes forman parte de los centros productores de conocimiento, quedaría únicamente apropiarse y, en el mejor de los casos, adaptar ese conocimiento a nuestras circunstancias. Este temor intrínseco de dar nuestra versión de las cosas, decir nuestra percepción de la realidad sin esperar la versión del “otro”, ha sido una barrera para la producción de conocimiento propio.

La institucionalización de un sistema de conocimiento hegemónico único consistió en la negación de otras formas culturales de producción de conocimiento. Esto tiene una expresión clara en el hecho que un

investigador y/o ciudadano común, que no pertenece a las comunidades de científicos o centros de producción de conocimiento, requiere de referentes conceptuales y/o citar a otros autores reconocidos para que sus afirmaciones tengan credibilidad.

La capitalización de experiencias pedagógicas reivindica la autoría del conocimiento propio, pues el relato de los maestros en servicio no parte de un marco conceptual preestablecido ni se inscribe necesariamente en una corriente teórica, es la práctica la que provee insumos para la producción de conocimiento. Esta emancipación epistémica se proyecta hacia la producción de conocimiento desde las diversas cosmovisiones y acordes a las necesidades cognitivas de cada lugar. En suma, los actores-autores gozan de la atribución de definir los hechos desde diversas racionalidades.

De tutor a acompañante

La noción de tutor nos remite a una especie de “apoderado cognitivo” o la autoridad que guiará y supervisará los términos de la producción de conocimiento. Esta nueva modalidad supera la idea que el tutor sabe todo o sabe más que el otro. El tutor se convierte en un “oyente” y “acompañante” del proceso de capitalización de experiencias, esto implica que entre él y el estudiante media una relación horizontal, pues ambos comparten la experiencia vivida. Este modo de relacionamiento permite también un aprendizaje mutuo y amable.

En las sesiones, el “acompañante” cumple sobre todo el rol de animador haciendo que el relato de la experiencia fluya con naturalidad, también ayuda al/a maestro/a a reflexionar sobre su práctica. Por último, apoya en la organización de los textos transcritos, definiendo criterios de organización para que estos puedan ser socializados a otros maestros y/o profesionales involucrados en la educación.

Las lecciones aprendidas de la práctica: un “capital”

Por una parte, el actor-autor de una capitalización es verdaderamente el primer beneficiario, pues su relato o testimonio le lleva a reflexionar sobre su propia práctica, lo cual es también un modo de autoformación porque permite la toma de conciencia de los logros y las respuestas frente a las dificultades. A su vez, le plantea nuevos desafíos personales y eleva su autoestima.

Asimismo, la capitalización pretende ayudar a que las experiencias vividas por los maestros sean escritas y difundidas, pues los conocimientos

surgidos en la práctica cotidiana son un capital para el aprendizaje y la acción de otros.

En suma, las lecciones aprendidas se plasman en la capitalización misma de la experiencia, respondiendo, en efecto, a la pregunta: ¿Qué pueden enseñar los maestros desde su práctica cotidiana?

2.3. Cómo hacer una capitalización de experiencias pedagógicas

La capitalización de experiencias tiene un enfoque abierto; por tanto, el procedimiento es flexible y creativo. Una de las principales condiciones es la actitud de querer compartir con otros la experiencia vivida, los detalles de los eventos, los logros y los fracasos, ya que las experiencias más ricas en enseñanza son aquellas que fueron complicadas o conflictivas. Como ya se dijo, la reflexión sobre la práctica permite sacar lecciones aprendidas y no es “para buscar culpables” (De Zutter 1997).

La duración del proceso de capitalización de experiencias pedagógicas está prevista para un semestre y tiene cuatro momentos. El primero es el desarrollo del relato, que se lleva a cabo en diez o más sesiones grabadas. Las primeras sesiones son panorámicas, esto permite que el actor–autor focalice los ejes de reflexión más que los temas. Estos pueden ser ubicados en la historia de vida de los maestros, en su proceso de formación y en el ejercicio de la profesión. Estas experiencias tienen lugar en un contexto geográfico, social, cultural, temporal, institucional, coyuntura política, reformas educativas, el marco de leyes, etc. Es importante decir que el centro de la capitalización no es solamente el tema sino el autor y sus experiencias.

El segundo momento es la transcripción textual de las grabaciones, el salto del testimonio a su transcripción es el más difícil, pues el lenguaje oral es muy diferente al lenguaje escrito. Después que los testimonios han sido transcritos se procede a la limpieza, que consiste en afinar el estilo oral y hacerlo aceptable y comprensible por escrito. La limpieza permite también la depuración de texto que el actor–autor considera pertinente retirar. De hecho, este trabajo es muy delicado, ya que, por ejemplo, un inadecuado uso de la puntuación puede tergiversar el sentido de la frase o idea. De igual modo, con la depuración de textos se corre el riesgo de mutilar las ideas y empobrecer el testimonio.

La estructura del documento es moldeada por el itinerario que sigue el testimonio, los títulos y subtítulos emergen del mismo relato, pueden ser frases que cargan el mensaje principal de un tramo del relato. Es bien

cierto que estas frases cargan los estilos particulares de expresión verbal del actor-autor. Los títulos y subtítulos tienen un doble rol: se ofrecen como aperitivos en el Índice y se convierten en guías de descanso en el texto mismo (Ibid).

El tercer momento es la capitalización misma de la experiencia expresada en las lecciones aprendidas. Durante el relato de la experiencia, el oyente-facilitador ayuda y motiva al actor-autor a realizar una permanente auto reflexión sobre su práctica. Este ejercicio permite identificar lecciones aprendidas.

El cuarto momento es la difusión. Si bien el primer beneficiario de la capitalización de experiencias pedagógicas es el mismo actor-autor, la difusión permite motivar a otros maestros en servicio a producir conocimiento local para el aprendizaje y para la acción.

3. Perspectivas y desafíos: a manera de conclusión

La capitalización de experiencias como una nueva modalidad de titulación en la universidad es un hecho por demás revolucionario, debido a que se inscribe en una lógica de producción de conocimiento diferente al que ha dominado por muchos años en la academia. Sin embargo, el desarrollo de esta iniciativa enfrenta muchas dificultades, una de ellas es la vigencia de un marco normativo monocultural que reglamenta la producción de conocimiento y la acreditación.

Esto crea un clima desmotivador, pues a muchos maestros en servicio y docentes universitarios que acompañan esta iniciativa les invaden sentimientos de incredulidad, piensan que es muy difícil que un documento que carece de un marco teórico, un diseño metodológico científico, pueda tener validez para la titulación. Algunos maestros y maestras, que iniciaron la capitalización de experiencias, estaban preocupados por el riesgo de ser descalificados al asumir el rol de autores sin la garantía de las corrientes teóricas. En un taller donde se compartía las primeras experiencias de este proceso, un maestro muy preocupado dijo: “pero cómo podemos demostrar que lo que decimos es verdad, es apenas nuestra voz”.

Queda claro que mientras no haya un cambio de la matriz epistémica hegemónica reinante en la universidad, esta nueva modalidad deberá ser flexible y adecuarse a la reglamentación vigente. Por ejemplo, adoptar el procedimiento establecido para la tesis de grado: documento con formato académico, lectores, tribunales, calificación, etc. No obstante, consideramos que esta iniciativa, modesta por cierto, puede significar un

resquicio, entre muchos, para empezar a interculturalizar la universidad y hacer que pueda darse la apertura a otras tradiciones cognitivas y/o diversas formas de producir conocimiento a partir de las diversas matrices culturales indígenas y no indígenas.

Bibliografía consultada

Boaventura de Sousa Santos. 2010. **Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur**. Cochabamba: CESU- UMSS y Plural.

Betancur, F. Raúl. 2009. **La pluralidad del conocimiento en el diálogo intercultural**. La Paz: Convenio Andrés Bello.

Bourdieu, P. 1997. **Outline of a theory of practice**. Cambridge University Press. Cambridge, MA. Estados Unidos.

De Zutter, Pierre. 1997. **Historias, saberes y gentes: De la experiencia al conocimiento**. Lima: Escuela para el Desarrollo y Editorial Horizonte.

Delgado, Adalino. 2011. **Investigación educativa y producción de conocimiento. Módulo para las escuelas superiores de formación de maestros**. Mimeo.

Escobar, Arturo. 1993. "El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿Globalización o postdesarrollo?". En: **La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Edgardo Lander (Comp.). Buenos Aires: CLACSO.

Estrada Carlos. 2003. **Guía para la elaboración de documentos académicos. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Cochabamba: UMSS**. Mimeo.

Galindo, Fernando. 1996. "La enseñanza, como aprendizaje y como práctica". (Publicado como: Lave, Jean, 1996. "Teaching, as learning, as practice" En **Mind, Culture and Activity**, Vol. 3, No. 3, 149-164). Traducción realizada por el autor, septiembre de 2011.

Ministerio de Educación y Dirección General de Formación de Maestros. 2011. **Diseño curricular para la formación de maestros**. Mimeo.

Morin, Edgar. 2001. **El método de la naturaleza y naturaleza del método**. Madrid: Ed. Cátedra.

Morin, Edgar. 1999. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Paris: UNESCO.

Olivé León. 2009. "Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica". En: **Pluralismo epistemológico**. La Paz: CIDES-UMSA.

Rodríguez Tania. 2011. **Diagnóstico sobre dificultades de escritura en castellano de estudiantes del Programa de Licenciatura en EIB**. Mimeo.

Saavedra, José Luis. 2010. "Descolonización y decolonialidad de la universidad". En **Estrategias para un educación superior descolonizadora intra e intercultural**. Cochabamba: FUNPROEIB y SAIH.

El programa de fortalecimiento de liderazgos indígenas para la gestión de la educación intercultural bilingüe en Bolivia

Guido C. Machaca Benito¹

Introducción

El presente documento tiene el propósito de socializar la experiencia del *Programa de Fortalecimiento de Liderazgos Indígenas. Gestión Educativa en Contextos de Educación Intercultural Bilingüe* que se implementó, durante el periodo 2005 – 2012, en el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes)², dependiente de la Unidad Académica del Post Grado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FH y CE) de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) de Cochabamba, Bolivia.

El programa de fortalecimiento de liderazgos indígenas fue construido y ejecutado, de manera corresponsable, con los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs). Durante el periodo señalado se implementaron siete versiones³ con 173 participantes, entre varones y mujeres, que representan a 21 pueblos indígenas que viven en Bolivia⁴, de los 36 reconocidos recientemente en la nueva Carta Magna.

En los acápite siguientes mostraremos las peculiaridades sustantivas de este programa, sus resultados cuantitativos más relevantes con referencia a los objetivos planteados, así como su incidencia y su contribución, desde

¹ Pedagogo y magister en educación intercultural bilingüe. Director Ejecutivo de la Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes) y docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia. Fue, desde el inicio hasta el cierre, Coordinador del Programa de Fortalecimiento de Liderazgos Indígenas que ahora es objeto de sistematización. Los cuadros que contiene el presente artículo fueron elaborados con el apoyo de la Lic. Doris Crespo, Asistente del programa.

² En el PROEIB Andes, de manera simultánea se desarrollaron también, a nivel de post grado y con cobertura regional, una Maestría y una Especialidad en Educación Intercultural Bilingüe.

³ La primera versión fue financiada por el PROEIB Andes en el marco de la ejecución del proyecto Educación ciudadana intercultural para los pueblos indígenas de América Latina en contextos de pobreza que monitoreó la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP); la segunda versión fue financiada por los mismos CEPOs mediante la institución Educación para el Desarrollo (FAUTAPO); y las versiones tercera a la séptima se implementó con el apoyo económico del Fondo de Asistencia Internacional de los Estudiantes y Académicos Noruegos (SAIH - Noruega).

⁴ Fue posible gracias a un convenio que el PROEIB Andes suscribió con los CEPOs y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS.

la perspectiva de los diversos actores, en el proceso de transformación y/o interculturalización de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS, lugar donde estuvo inserto y se desarrolló durante casi una década.

1. Contexto en el que se implementó el programa de fortalecimiento de liderazgos indígenas

El programa de fortalecimiento de liderazgos indígenas fue creado e institucionalizado a principios de la gestión 2005. Este año ejercía como Presidente de Bolivia Carlos Mesa Gisbert, quien asumió el gobierno por sucesión constitucional luego de la renuncia de Gonzalo Sánchez de Lozada, motivada por el rechazo generalizado por parte de los sectores populares e indígenas a sus políticas de corte neoliberal y, fundamentalmente, por el intento de vender el gas boliviano a Estados Unidos de Norte América mediante y/o pasando por la República de Chile.

A Carlos Mesa le ocurrió lo mismo que a su antecesor, pues tuvo de igual manera que renunciar después de un periodo corto (octubre 2003 a junio 2005) y en su lugar fue posesionado, también por sucesión presidencial, Eduardo Rodríguez Veltzé. Su administración duró pocos meses (junio 2005 a enero 2006) y se centró principalmente en la convocatoria y realización de las elecciones nacionales de diciembre de 2005.

Como resultado de las elecciones nacionales, fue posesionado como Presidente Evo Morales Ayma, en enero de 2006; posteriormente, en enero de 2010, fue reelegido y hasta la fecha continúa en el gobierno con apoyo de la mayoría de los sectores populares e indígenas del país. A diferencia de sus antecesores, Morales se declara anti neoliberal y plantea un modelo de socialismo comunitario y, en ese marco, nacionalizó algunas empresas anteriormente capitalizadas, implementó bonos a favor de las mujeres embarazadas y los niños y, como resultado de una Asamblea Nacional Constituyente, puso en práctica una nueva Carta Magna en el que, entre otras características, Bolivia se asume como Estado Plurinacional y prescribe que el sistema educativo es intracultural, intercultural y plurilingüe (República de Bolivia 2009).

Como se puede colegir, el programa de fortalecimiento de liderazgos indígenas, durante su implementación, atravesó tres gobiernos y/o presidentes diferentes en un contexto caracterizado por una creciente emergencia indígena y popular que interpeló permanentemente el modelo de Estado nación que, desde su fundación, invisibilizó la diversidad cultural, étnica y lingüística que desde siempre caracterizó Bolivia.

En efecto, el programa se gestó e inició en un periodo de declive del modelo de Estado nación liberal y se cerró en la etapa incipiente del modelo de Estado Plurinacional que se consagró en la nueva Constitución Política del Estado. La categoría de Estado Plurinacional, a nivel jurídico y político, promueve el pluralismo económico, político y sociocultural reconociendo a los pueblos indígenas en calidad de naciones.

Por otro lado, el programa se creó e institucionalizó cuando la propuesta educativa indígena se denominaba Educación Intercultural Bilingüe (EIB), la misma que se constituyó como política pública en la Ley 1565 de Reforma Educativa de 1994 y se cierra cuando dicha propuesta tiene el nuevo denominativo de Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe (EIIP), esta vez convertida en política constitucional porque así está explicitada en la nueva Carta Magna, promulgada en 2009, y la nueva Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” de 2010.

El desarrollo del programa se nutrió del proceso político y social constituyente que generó profundos cambios políticos y jurídicos y la plena participación del movimiento indígena y popular, en general, y de los CEPOs, en particular, en la definición de los nuevos postulados del Estado y de la educación que, como nunca antes ocurrió en la historia del país, se gestó en el seno de los CEPOs. Estas organizaciones educativas indígenas estratégicamente influyeron para la conformación del Bloque Educativo Indígena, donde se discutió las ideas claves de la nueva ley educativa, que incidió en la conformación del Pacto de Unidad, instancia donde se discutieron las peculiaridades del nuevo Estado que promueva el reconocimiento, fortalecimiento y desarrollo de los pueblos indígenas del país en el marco del Estado Plurinacional.

2. Síntesis del programa de fortalecimiento de liderazgos indígenas⁵

2.1. Antecedentes

Los CEPOs fueron reconocidos formalmente en 1994, por la Ley 1565 de la Reforma Educativa, como órganos de control social de la educación nacional; y, entre otras funciones y en el marco de dicha ley, participan en la definición de las políticas educativas nacionales, fundamentalmente de aquellas relacionadas con la EIB (Ministerio de Educación y Cultura

⁵ Este capítulo, con algunos ajustes, contiene acápites fundamentales del programa original con el que se dio inicio al proceso de cualificación y formación de líderes indígenas (Machaca 2006).

1994). Bajo este contexto legal, en la gestión 2006, funcionaron, en sus respectivas regiones sociolingüísticas, el Consejo Educativo Aimara (CEA), el Consejo Educativo Amazónico Multiétnico (CEAM), el Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ) y el Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní (CEPOG).

En el 2004 se constituyeron en tierras bajas tres nuevas organizaciones que antes estaban subsumidas en el CEAM: el Consejo Educativo del Pueblo Indígena Guarayo (CEPIG), el Consejo Educativo del Pueblo Originario Chiquitano (CEPOCH) y el Consejo Educativo del Pueblo Originario Indígena Mojeño (CEPOIM). En el 2005, por mandato de una asamblea extraordinaria, se crea el Consejo Educativo del Pueblo Yurakaré (CEPY)⁶.

Estos órganos de participación social en su agenda de trabajo concertada para el período 2001-2005 incorporaron la creación de una escuela de líderes indígenas en gestión educativa, sobre la base de las experiencias desarrolladas en Colombia, con el apoyo del PROEIB Andes, por la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y la Universidad del Cauca, en Popayán (Machaca y López 2007: 13).

En la gestión 2005 el PROEIB Andes y los CEPOs deciden implementar de manera coordinada la formación de líderes indígenas, con cobertura y alcance nacional, aprovechando para ello la plataforma regional del *Proyecto sobre interculturalidad, ciudadanía e educación* con el cual la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, a través del PROEIB Andes, participa desde el 2003 en la Red Internacional de Estudios Interculturales (RIDEI) y en el *Proyecto educación y ciudadana intercultural para los pueblos indígenas de América Latina en contextos de pobreza* con otras universidades de México, Nicaragua, Ecuador, Brasil y Perú, bajo la coordinación general de la Pontificia Universidad Católica del Perú (Ibid).

Entre abril y octubre de 2005, de forma conjunta, el PROEIB Andes y los CEPOs diseñaron y ejecutaron la Primera fase del *Programa de formación de líderes indígenas, denominada Territorialidad, interculturalidad y gestión educativa*. Nótese que, en ese entonces, el programa se denominaba “Formación de líderes...” y que, como producto de discusiones con los

⁶ Ya en el marco de la nueva Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, promulgada en el 2010, se crean tres nuevas organizaciones educativas indígenas: Consejo Educativo del Pueblo Afroboliviano (CEPA), Consejo Educativo de la Nación Uru (CENU) y el Consejo Educativo de la Nación Indígena Tsimane’ (CENITs).

participantes y los directivos de los CEPOs, se modificó a “Fortalecimiento de liderazgos indígenas...” porque, en rigor, se trata de reforzar las capacidades de dirigencia y liderazgo que poseen los participantes.

En negociaciones con las autoridades de la UMSS, durante y luego de la conclusión de la primera fase, se acordó que la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación asuma e institucionalice este programa, quedando inscrito desde entonces en la oferta formal y regular de cursos que ofrece la UMSS, hecho que garantiza la certificación y acreditación de los estudios que los participantes realizan⁷. Como resultado de dicha negociación, desde marzo 2006 se llevó a cabo una Segunda fase del ahora denominado *Programa de fortalecimiento de liderazgos indígenas. Gestión educativa en contextos de educación intercultural bilingüe*. Concluida la primera versión y cada una de las seis versiones posteriores, la UMSS otorgó a los participantes la acreditación de Técnico Medio en Gestión Educativa en Contextos de Educación Intercultural Bilingüe.

Cabe mencionar que, sin embargo, lograr que el programa de fortalecimiento de liderazgos indígenas se institucionalice en la UMSS fue un proceso engorroso porque había que seguir las normas y los procedimientos que implica crear, como en este caso, un nuevo programa de educación superior. Este proceso, entre otras acciones, implicó el diseño del programa, la aprobación del mismo por el Honorable Consejo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y, posteriormente, por el Honorable Consejo Académico Universitario de la UMSS. En este trabajo colaboró comprometidamente la Dra. Elena Ferrufino que, en ese entonces, fue la Decana de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

2.2. Justificación

Las razones fundamentales que de forma directa respaldan el diseño y la implementación del Programa de fortalecimiento de liderazgos indígenas con la acreditación de técnico medio en gestión educativa en contextos de EIB son las siguientes:

- Hay una demanda explícita de los CEPOs y de las organizaciones indígenas, regionales y nacionales, de formación y capacitación

⁷ En menester aclarar que cuando nació el programa, desde la perspectiva de los mismos CEPOs, no se pensó que tuviera ese carácter formal y con acreditación a nivel de técnico medio. Fue en el proceso y por demanda de los participantes y directivos de los CEPOs que se realizaron los ajustes para que se convirtiera en una oferta de educación superior universitaria a nivel de pregrado.

en temas relativos a la participación social y educación intercultural bilingüe, en general, y en temas referidos a la estructura y coyuntura social, económica y política del país desde una perspectiva educativa y desde la visión de los pueblos indígenas.

- Los espacios o ámbitos de poder formal ganados por los pueblos indígenas (local, regional y nacional), en el contexto de las reformas legales e institucionales que se están dando en Bolivia, requieren de cuadros o líderes indígenas para que puedan participar en la toma de decisiones que beneficien a los pueblos indígenas que históricamente fueron políticamente oprimidos y económicamente explotados.
- Los dirigentes y líderes indígenas que ejercen responsabilidades en los diversos ámbitos del Estado y la sociedad boliviana requieren del manejo responsable, oportuno y actualizado de datos e información económica, política, social, cultural y educativa. La información se constituye en una base fundamental para la toma de decisiones.
- El movimiento indígena boliviano, principalmente en estos últimos años, requiere de más y nuevos dirigentes y líderes que tengan un conocimiento más o menos objetivo de la realidad del país y de las demandas y expectativas de las diversas organizaciones indígenas, tanto de de tierras altas como de tierras bajas⁸.

2.3. Finalidad y objetivos

a) Finalidad

Fortalecer a las instancias de la sociedad civil representativas de los pueblos indígenas en el control social de la educación en Bolivia, con la finalidad de contribuir a la consolidación de una democracia con activa participación de líderes indígenas.

b) Objetivo general

Contribuir al fortalecimiento de líderes indígenas jóvenes, varones y mujeres, mediante procesos educativos formales, para que desarrollen roles de liderazgo en los CEPOs y otras organizaciones indígenas, en cumplimiento de lo previsto por la legislación nacional en cuanto a control y escrutinio social en materia educativa y en el marco de una educación intercultural y bilingüe para todos.

⁸ Tierras altas constituida por la región Andina (altiplano y valle); mientras que tierras bajas por el Oriente, el Chaco y la Amazonia bolivianos.

c) Objetivos específicos

Con la implementación del programa se busca que los participantes indígenas seleccionados y avalados por los CEPOs:

- Desarrollen capacidades de gestión en el ámbito educativo, en relación al territorio, la cultura, la economía y la política.
- Desarrollen habilidades, manuales e intelectuales, para la gestión educativa en correspondencia a las demandas y propuestas de los pueblos indígenas.
- Conozcan y analicen críticamente las demandas y propuestas de los pueblos indígenas.
- Desarrollen competencias de carácter instrumental necesarias para el ejercicio eficiente del liderazgo indígena.
- Fortalezcan su identidad cultural y mejoren su nivel de autoestima, lo que les proporcionará mayor confianza y seguridad en las acciones de liderazgo que realizan.

2.4. Requisitos de participación

Los participantes, destinatarios o población meta del programa son jóvenes indígenas, varones y mujeres, que grosso modo presentan las siguientes características:

- Son personas seleccionadas por sus comunidades de origen porque poseen cualidades de liderazgo manifiestas y, posteriormente, son avalados, en base a ciertos requisitos, por los CEPOs.
- Son personas que están ejerciendo responsabilidades y roles dirigenciales y de liderazgo en sus comunidades, en los órganos de participación social de la educación y/o en instancias de gobierno municipal.
- Son jóvenes que concluyeron el nivel secundario de la educación formal; es decir, son bachilleres⁹ que aún no accedieron a la educación superior.
- Manifiestan explícitamente su deseo de formarse y capacitarse

⁹ Este requisito, por demanda de los directivos de los CEPOs, se flexibilizó para dar acceso a dirigentes en ejercicio que no necesariamente son bachilleres; es decir, que no lograron concluir el nivel secundario y, por ello, no poseen el título de bachillerato.

mediante el programa y, para ello, reciben el aval o respaldo de sus comunidades y uno de los CEPOs.

2.5. Perfil del Técnico Medio en Gestión Educativa en Contextos de EIB

Los participantes, una vez que hayan cursado las dos fases y todos los ciclos del programa, se promocionen y acrediten como técnicos medios en gestión educativa en contextos de EIB, se desea que presenten las características generales siguientes:

- Tienen una autoestima elevada y una identidad cultural fortalecida.
- Poseen capacidad de liderazgo y apoyan activamente los procesos educativos en sus comunidades de origen y en las organizaciones indígenas educativas.
- Poseen competencias, teórico y prácticas, con relación a la gestión educativa, en general, y de la EIB y de la participación social en la educación, en particular.
- Gestionan y administran, de manera individual y colectiva, proyectos y actividades educativas relacionados con el desarrollo comunitario y de los pueblos indígenas.

2.6. Estructura y organización de la malla curricular

La malla curricular del programa está organizada en 2 fases que comprende 4 ciclos y 12 módulos que se desarrollan mediante sesiones intensivas presenciales, de una semana de duración, en los predios de la Facultad de Humanidades de la UMSS¹⁰; 10 sesiones de trabajo de campo, cada una de más de dos semanas de duración; y 4 pasantías programadas¹¹, cada una de ellas de una semana de duración. El desarrollo de cada módulo contempla, también, el abordaje y desarrollo de contenidos transversales.

¹⁰ Desde la tercera a la séptima versión, por acuerdo con los CEPOs y los participantes, cinco de las diez sesiones presenciales se desarrollaron en las instalaciones de los CEPOs. Este ajuste permitió a los estudiantes conocer *in situ* las organizaciones indígenas, las actividades que desarrollan, las peculiaridades de la educación formal y, obviamente, el contexto sociocultural específico donde están establecidos los CEPOs.

¹¹ Las pasantías se desarrollaron solamente hasta la tercera versión. A partir de la cuarta versión, fueron anexadas a las sesiones presenciales que se desarrollaron en los CEPOs y, para ello, en la planificación se incluyeron las visitas a una comunidad indígena y a su respectiva escuela.

La estructura curricular del programa es modular. El módulo constituye tanto un recurso de organización académica como un recurso pedagógico para apoyar la implementación del currículo. En este último sentido, el participante trabaja con materiales educativos diversos, integrados por actividades pedagógicas y articulados entre sí. Cada módulo está compuesto por un documento escrito, que se desarrolla en cada una de las sesiones presenciales, los trabajos de campo y las pasantías.

Cuadro 1
Malla curricular del programa

Fases	Ciclos	Componentes de los módulos			
		Módulos	Sesiones presenciales	Trabajos de campo	Pasantías
Primera	Propedéutico	1	Competencias instrumentales		
	Formación básica	2	Historia del movimiento indígena en Bolivia	Historia del movimiento indígena de la propia comunidad	
		3	Tierra, territorio y educación	Tierra, territorio y educación en la comunidad	En el CEPO correspondiente
		4	Derechos indígenas	Derechos indígenas en la comunidad	
		5	Identidad, interculturalidad y ciudadanía	Identidad, interculturalidad y ciudadanía en la comunidad	En el CEPO de otro contexto cultural
		6	Gestión educativa en contextos de EIB	Gestión educativa en la comunidad	
Segunda	Profundización	7	Marco teórico y conceptual de la EIB	Nociones de EIB en la comunidad	
		8	La implementación de la EIB en Bolivia	La implementación de la EIB en la comunidad	En una institución de educación formal
		9	Estado boliviano y legislación indígena	Legislación indígena en la comunidad	

		10	Componentes de la gestión educativa intercultural	Gestión educativa intercultural en la comunidad	En una institución de educación alternativa
		11	Liderazgo indígena y negociación	Liderazgo indígena y negociación en la comunidad	
	Presentación monografías	12	Taller y defensa de monografías		

El ciclo propedéutico está compuesto, básicamente, por el primer módulo constituido por las competencias instrumentales. Este módulo tiene el objetivo de desarrollar en los participantes las competencias básicas con relación al manejo de la tecnología informática, la redacción y la comprensión lectora, la oratoria y las dinámicas del trabajo grupal. De igual modo, las sesiones de desarrollo de las competencias instrumentales permiten conformar una comunidad de aprendizaje entre todos los participantes debido a que son de diversos orígenes socioculturales y con perspectivas y motivaciones educativas y políticas también diferentes.

El ciclo de formación básica está compuesto por cinco módulos cuyos temas son abordados de manera muy general en las sesiones presenciales, durante el trabajo de campo y las pasantías. En este ciclo se ofrece y construye conocimientos generales respecto a los tópicos de historia del movimiento indígena; tierra y territorio; derechos indígenas; identidad, interculturalidad y ciudadanía; y gestión educativa. Cada tema desarrollado en las sesiones presenciales es abordado también, en diversos niveles, en las cinco prácticas de trabajo de campo y en las dos pasantías.

El ciclo de profundización está constituido por cinco módulos con sus respectivos trabajos de campo y pasantías. En este ciclo son desarrollados, de manera específica y especializada, los temas de marco teórico y conceptual de la EIB; la implementación de la EIB en Bolivia; legislación indígena y Estado boliviano; metodología e instrumentos de la gestión educativa; y liderazgo indígena y negociación. En este nivel, además de los módulos señalados, se incluyeron cuatro nuevos temas que surgieron en el proceso de evaluación y ajuste del programa que se realiza con la participación de los CEPOs, que los siguientes: educación y descolonización en Bolivia; Estado y sistema educativo plurinacional; autonomías indígenas originarias campesinas y educación; y currículo en el Estado Plurinacional.

El ciclo de presentación de monografías contempla la edición del diagnóstico y la propuesta educativa comunitaria que los participantes,

en rigor, fueron elaborando durante el desarrollo de los diversos módulos. Dicha monografía debe ser presentada y defendida por los participantes ante un jurado conformado por representantes de los CEPOs, el PROEIB Andes y la Facultad de Humanidades de la UMSS.

Las sesiones presenciales se realizan durante una semana intensiva de nueve horas diarias en cada uno de los módulos. Durante cada sesión se desarrollan los textos que contienen actividades pedagógicas, dinámicas grupales, sesiones de evaluación y son dirigidas por los facilitadores. La sesión presencial se realiza en la Facultad de Humanidades de la UMSS y en las instalaciones de los CEPOs y, como parte de su diseño, contempla un foro debate con la participación de líderes y académicos indígenas especialistas en temas afines a cada módulo.

Trabajo de campo son períodos de acciones en terreno, dirigidos al acopio y sistematización de datos e información que los participantes, con el apoyo de guías de entrevista y cuestionarios, realizan en sus comunidades de origen. Durante los trabajos de campo los participantes abordan tópicos y temas tratados en cada uno de los módulos y cotejan la visión que su comunidad posee respecto a las nociones y puntos de vista construidos en las sesiones presenciales y recogen insumos para futuras discusiones. A medida que el programa avanza en su desarrollo, los participantes aprovechan también el trabajo de campo para recoger y/o producir colectivamente elementos que nutran el diseño de su propuesta educativa que deben presentar como trabajo final del programa.

La sumatoria de los informes de los 10 trabajos de campo, más la propuesta educativa comunitaria, constituye la monografía que al final del programa los participantes entregan, exponen y defienden ante un jurado. La calificación de dicho jurado les proporciona el acceso para la acreditación de técnico medio en gestión educativa en contextos de educación intercultural bilingüe.

Las pasantías son visitas estructuradas que los participantes llevan a cabo en un CEPO u organización indígena diferente a la propia y conocida, con el objetivo de compenetrarse con el sistema de fines y objetivos, la estructura organizacional, el funcionamiento y los logros y dificultades de estas organizaciones indígenas, tanto en sus sedes institucionales como en comunidades con las cuales ellos trabajan.

Durante el desarrollo de las sesiones presenciales los facilitadores abordan algunos temas que, por la importancia que posee para el movimiento indígena en la coyuntura sociopolítica que atraviesa el país, se constituyen

en temas transversales: asamblea constituyente, Estados multinacionales, participación social en la educación, relaciones Estado – sociedad civil, dimensiones éticas del liderazgo, interculturalidad y ciudadanía y enfoque intercultural de género.

2.7. Lineamientos metodológicos

La metodología general que se aplicó en el desarrollo del programa tuvo, básicamente, los siguientes componentes:

a) Exposición. Para desarrollar y transmitir adecuadamente los diversos temas y contenidos de los módulos. Se complementó con materiales audiovisuales acordes a los temas de cada módulo.

b) Debate. Para lograr una mayor clarificación y comprensión de los temas y contenidos de los módulos y para consensuar opiniones, demandas y propuestas desde la perspectiva de los diversos pueblos indígenas.

c) Trabajo en grupos. Para analizar críticamente situaciones problemáticas y definir y sugerir pautas de solución. Además, para confrontar visiones y expectativas culturales diversas según los temas abordados en los módulos.

d) Visitas o pasantías. Para conocer y aprender de experiencias y proyectos relacionados con los módulos abordados y contrastarlos con la visión de los pueblos indígenas.

e) Sesiones prácticas. Para lograr un mejor aprendizaje de los temas abordados que requieran del desarrollo de destrezas corporales y manuales.

2.8. Criterios para realizar el acompañamiento en el trabajo de campo

El acompañamiento se realizó principalmente a las actividades no presenciales; es decir, cuando los participantes se encontraban en sus respectivas comunidades de origen. Consistió, básicamente, en la realización de reuniones con los participantes y los directivos de los CEPOs que los avalaron para:

- Verificar el cumplimiento de las actividades curriculares programadas, las cuales son requisitos para pasar de una fase y módulo a otro.
- Comprobar el cumplimiento de las tareas asignadas con la finalidad de

lograr un apoyo en su aprendizaje.

- Apoyar, *in situ*, en los requerimientos metodológicos para el trabajo de campo y la elaboración de los informes.
- Constatar, juntamente a los dirigentes de su comunidad y de los CEPOs, los efectos e impactos que está provocando en su familia y comunidad su participación en el programa.

3. Resultados de la implementación del programa fortalecimiento de liderazgos indígenas

3.1. Proceso y peculiaridades de la implementación del programa

Como ya señalamos en el acápite 2.1, el programa de fortalecimiento de liderazgos indígenas fue producto de un proceso de concertación entre los directivos de los CEPOs y del PROEIB Andes; es más, es una respuesta técnico política de una institución a una demanda político técnica del movimiento indígena en el campo de la educación. Veamos en los párrafos siguientes el proceso de implementación de las siete versiones del programa que, entre el 2005 y el 2012, se implementó en Bolivia.

La primera versión del programa se desarrolló, en su primera fase, entre abril y octubre 2005 y, en su segunda fase, entre marzo y agosto de 2006. La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS certificó a 28 participantes, pertenecientes a 10 pueblos indígenas diferentes. Fue durante esta versión que se construyó el programa para que se constituya en una oferta formal de educación superior para atender, específicamente, una demanda de las organizaciones educativas indígenas con la finalidad de contribuir a la cualificación de recursos humanos en materia de educación intercultural bilingüe y participación social en la educación. El proceso de diseño e institucionalización del programa requirió del contacto y concertación de directivos de los CEPOs con las instancias académicas y administrativas de la UMSS y de la Facultad de Humanidades.

A solicitud de los siete CEPOs, reconocidos por el gobierno boliviano en ese entonces (aimara, chiquitano, guaraní, guarayo, mojeño, amazónico multiétnico y quechua), la UMSS, por medio del PROEIB Andes, implementó una segunda versión que comenzó en noviembre de 2006 y concluyó en agosto de 2007, para de esta manera atender a un nuevo grupo de líderes indígenas. En esta oportunidad egresaron 26 jóvenes de 7 pueblos indígenas. Es menester aclarar que los recursos lo dispusieron los mismos

CEPOs, mediante FAUTAPO, entidad que, en ese entonces, administraba los recursos de dichas organizaciones indígenas.

En el 2008, luego de realizar gestiones previas y ajustes técnicos al programa, se desarrolló una tercera versión con el apoyo de SAIH – Noruega, en coordinación estrecha con los CEPOs. Se inició en abril y concluyó en el mes de diciembre con la participación de 20 estudiantes provenientes de 9 pueblos indígenas.

A partir de la tercera versión¹², hasta la séptima, el programa se implementó con el apoyo financiero de SAIH a la Fundación para la Educación en Contextos de Plurilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes), en el marco del Plan Estratégico 2009 – 2012, situación que le proporcionó una regularidad y permanencia académica; además permitió la elaboración, validación y publicación de la mayoría de los textos básicos del programa¹³.

En ese sentido, en la gestión 2009 se implementó la cuarta versión con 21 jóvenes de 9 pueblos indígenas; en la gestión 2010 se implementó la quinta versión con 24 estudiantes, pertenecientes a 11 pueblos indígenas; en la gestión 2011 se implementó la sexta versión con 22 estudiantes, pertenecientes a 10 pueblos indígenas; y, finalmente, en la gestión 2012 se implementó la séptima versión, con 23 participantes pertenecientes a 7 pueblos indígenas¹⁴.

El desarrollo del programa, en sus siete versiones y durante ocho años consecutivos (2005 al 2012), presentó peculiaridades permanentes que le dieron una identidad propia que fue reconocida por autoridades de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS, por los directivos de los CEPOs y las organizaciones indígenas, así como también por miembros del PROEIB Andes y de la FUNPROEIB Andes.

La selección y el aval de los participantes fueron realizados inicialmente por los CEPOs y, en las últimas versiones, también por las principales

¹² La tercera versión, desarrollado en el 2008, fue desde nuestro punto de vista una prueba para que SAIH, considerando los resultados técnicos y de la gestión administrativa, decidiera apoyar las siguientes cuatro versiones.

¹³ Desde un inicio, una de las características sustanciales del programa fue el de contar con materiales impresos y publicados, los mismos que se fueron elaborando y validando con los participantes, como parte de la metodología. En ese sentido, todos los módulos que son parte de la malla curricular (ver Cuadro 1) son textos que aparte ser usados en el programa, son permanentemente consultados y bajados de la página web por personas interesadas dentro y fuera del país.

¹⁴ Detalles acerca de los participantes según versiones, la pertenencia étnica y las organizaciones que los avalaron puede verse en el Anexo 1.

organizaciones indígenas del país. Para ello cada organización utilizó mecanismos y estrategias propias, tomando en cuenta los criterios de selección que previamente y para cada gestión fueron definidos con los auspiciadores. El PROEIB Andes, en ese entendido, matriculó al programa a los participantes que fueron nominados por las organizaciones indígenas.

En cada una de las versiones se constituyeron comunidades educativas con miembros de diversos pueblos indígenas, lo que permitió el abordaje de los temas y contenidos desde diferentes matrices culturales. Este hecho permitió que cada participante afiance su identidad cultural para, sobre esa base, intercambie ideas, criterios y vivencias con los otros participantes que cultural y étnicamente son diferentes y diversos.

Los grupos de participantes, en cada una de las versiones, fueron constituidos por varones y mujeres y, al mismo tiempo, por personas con trayectorias de lucha política y sindical y también por personas interesadas por incursionar en este campo. Esta situación, de igual modo, permitió que los participantes enriquezcan sus nociones, percepciones y expectativas acerca de los temas tratados en el programa y de la realidad política, socio cultural y educativa del país, en general, y de los pueblos indígenas, en particular.

Tanto en las pasantías como en las sesiones presenciales que se efectuaron en los lugares donde están establecidos los CEPOs, participaron los directivos de las organizaciones educativas indígenas. En las sesiones presenciales, por lo general, las organizaciones delegaron a un miembro para que colabore con el desarrollo del módulo, apoye en los aspectos logísticos del módulo y, sobre todo, oriente e informe a los participantes en las visitas a las comunidades y unidades educativas.

Pese a que los participantes manejaban diferentes lenguas indígenas, en la medida de lo posible, se ha promovido el uso y desarrollo de la lengua propia. En los trabajos de grupo de las sesiones presenciales, allí donde fue posible, se motivó a que los participantes dialogaran y debatieran en sus lenguas maternas; también algunos participantes sustentaron parte de sus monografías comunitarias en su lengua propia.

En todas las versiones del programa también se realizaron sesiones de paneles y debates, cuidando en la medida de lo posible que los expositores sean tanto de tierras altas como de tierras bajas para que los participantes puedan conocer percepciones acerca de un tema pero desde situaciones socioculturales diferentes. En estos eventos fue un privilegio contar con líderes y dirigentes indígenas, así como de académicos indígenas y no

indígenas, con amplia trayectoria de lucha por el mejoramiento de la situación de la población y de los pueblos indígenas.

Como parte de la propuesta curricular, el programa contempló que los participantes, con el apoyo de los facilitadores, elaboraran una monografía comunitaria conformada por un diagnóstico y su respectiva propuesta socio educativa. Al cabo de los cursos presenciales, cada uno de los estudiantes, frente a un jurado constituido por delegados de los CEPOs y del PROEIB Andes, presentaron y sustentaron dichas monografías. Fue, desde todo punto de vista, muy destacable la participación de los CEPOs en el proceso de calificación y acreditación de los estudiantes.

Es importante destacar también que en la inauguración y clausura del programa, en sus siete versiones, participaron directivos de los CEPOs y de las organizaciones indígenas y, también, de la UMSS y de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Aunque en menor proporción, también presenciaron estos actos estudiantes de pre grado y dirigentes estudiantiles de las carreras y de la Facultad de Humanidades.

3.2. Participantes por versión, género, pueblos indígenas y organizaciones que los avalaron

a) Participantes por versiones

Cuadro 2
Participantes matriculados y egresados según versiones

Participantes	1ra versión	2da versión	3ra versión	4ta versión	5ta versión	6ta versión	7ma versión	Total
Matriculados	32	31	20	21	24	22	23	173
Egresados	28	26	18	18	23	16	19	148
Abandonos	4	5	2	3	1	6	4	25

Fuente: Elaboración propia en base a informes de gestión. Cochabamba, enero de 2013.

El total de matriculados en el programa, en sus siete versiones como se puede apreciar en el Cuadro 2, asciende a 173 personas que, prácticamente, todos fueron seleccionados y avalados por los CEPOs y las organizaciones indígenas nacionales y regionales. En todas las versiones los participantes matriculados superaron el número de 20 que, de acuerdo al plan curricular, fue la cantidad mínima recomendada por cuestiones pedagógicas y presupuestarias.

Del total de matriculados concluyeron el programa 148 estudiantes; lo que significa que 25 estudiantes durante el proceso abandonaron el curso. Esta cifra, en términos relativos, equivale al 14% de deserción durante la implementación del programa en sus siete versiones. Se percibe que hubo mayor abandono en la sexta versión y menor abandono en la quinta versión. De igual modo, durante todo el programa abandonaron más mujeres (13) que varones (12); y más participantes de tierras bajas (15) que de tierras altas (10).

Con todo, podemos afirmar que el 14% de deserción registrado es comprensible considerando que los participantes provienen de prácticamente 8 de los 9 departamentos de Bolivia¹⁵, de 20 pueblos indígenas diferentes y de comunidades, en la mayoría de los casos, alejados de las capitales de departamento, como la ciudad de Cochabamba, lugar donde se desarrollaron la mayoría de las sesiones presenciales.

En menester, sin embargo, señalar las razones principales de la mencionada deserción: algunos participantes no pudieron compatibilizar sus responsabilidades y roles de dirigentes en ejercicio con el cronograma del programa; por cuestiones de responsabilidad familiar, principalmente en el caso de las mujeres la asistencia a los cursos implicaba dejar el hogar, en promedio, nueve días al mes y durante 10 meses consecutivos; y otros participantes antes de incorporarse al programa ya estaban matriculados en instituciones de educación superior, situación que les imposibilitó cumplir con la agenda del curso.

b) Participantes por género

Como parte de las políticas institucionales de los CEPOs, la FUNPROEIB Andes y de SAIH de otorgar oportunidades equitativas en los procesos de cualificación y formación superior, durante la implementación del programa se tuvo un cuidado especial en promover la participación y permanencia de las mujeres.

De acuerdo a los datos que se pueden observar en el Cuadro 3, durante la implementación del programa la relación de participación, según género, fue similar para varones y mujeres; ya que de los 148 participantes 75 fueron varones y 73 fueron mujeres. Hay que destacar que en tres de las

¹⁵ Los participantes que culminaron el programa, en orden decreciente, fueron de los Departamentos de Santa Cruz (47), La Paz (35), Cochabamba (23), Beni (21), Chuquisaca (7), Potosí (6), Oruro (5) y Tarija (2); además de dos estudiantes que vinieron desde Puno, Perú, a la séptima versión avalados por la Unión de Comunidades Aimaras (UNCA). Únicamente faltaron participantes del Departamento de Pando, ubicado en la parte norte de Bolivia.

siete versiones (3º, 5º y 6º) las mujeres fueron más que los varones; en las dos primeras versiones los varones fueron más que las mujeres y en las versiones 4º y 6º la participación fue similar.

Cuadro 3
Participantes por género y según versiones

Participantes	1ra versión	2da versión	3ra versión	4ta versión	5ta versión	6ta versión	7ma versión	Total
Mujeres	10	11	10	9	15	8	10	73
Varones	18	15	8	9	8	8	9	75
Total	28	26	18	18	23	16	19	148

Fuente: Elaboración propia en base a informes de gestión. Cochabamba, enero de 2013.

Resultó relevante la participación de las mujeres durante todo el proceso de desarrollo del programa porque, innegablemente, ellas son las más involucradas en la educación de los niños, tanto en los centros urbanos como en el área rural. En ese sentido, enriquecieron las reflexiones y debates porque contribuyeron con mayores pruebas e evidencias cuando se abordaban temas relativos a la educación formal, la gestión educativa y la participación social en la educación.

c) Participantes por pueblo indígena

Cuadro 4
Participantes por pueblo indígena según versiones

Nº	Pueblo indígena	1ra	2da	3ra	4ta	5ta	6ta	7ma	Total
1	Aimara	9	4	3	4	3	1	5	29
2	Ayoreo			1					1
3	Afroboliviano	1		1	1	1	1	2	7
4	Chipaya			2					2
5	Cavineño	1							1
6	Canichana	1							1
7	Chiquitano		3	1	2	3	2	3	14
8	Guaraní	5	2	2		1			10
9	Guarayo	1	6	1		2	2	1	13
10	Tsimane'				1		2	3	6
11	Iruhito uru					3	1		4

12	Leco		2						2
13	Mojeño	1	3		3	1			8
14	Moseten						1		1
15	Movima				2	2	2		6
16	Quechua	7	6	4	2	2	1	4	26
17	Tacana					2			2
18	Trinitario	1							1
19	Weenhayek				2				2
20	Yurakare	1		3	1	3	3	1	12
	Toral	28	26	18	18	23	16	19	148

Fuente: Elaboración propia en base a informes de gestión. Cochabamba, enero de 2013.

Los participantes del programa son provenientes de diferentes pueblos indígenas del país, los mismos que están localizados en diversos pisos ecológicos y/o regiones socioculturales, tal como se muestra en el Cuadro 4. Durante las siete versiones del programa participaron representantes de 20 de los 36 pueblos indígenas que recientemente fueron reconocidos por la nueva Constitución Política del Estado. La presencia de la diversidad étnica, lingüística y cultural del país ha sido posible por el involucramiento de los CEPOS y de las organizaciones indígenas, cuyas acciones tienen cobertura e incidencia en prácticamente todo el territorio nacional.

Los pueblos indígenas que más participantes tuvieron son el aimara (29), quechua (26), chiquitano (14), guarayo (13), yurakaré (12) y guaraní (10); todos con 10 o más participantes. Los demás pueblos registraron menos de 10 participantes, pero se destacan, por haber tenido 1 participante, los pueblos ayoreo, cavineño, canichana y mosetén. Si juntamos a los participantes según el criterio de tierras altas y tierras bajas, vemos que los segundos superaron, con el 59%, a los primeros que alcanzaron tener el 41% de los participantes.

d) Participantes por organizaciones indígenas

Las organizaciones indígenas que seleccionaron y avalaron a los participantes del programa, desde la primera a la séptima versión, se observa en el Cuadro 5.

Cuadro 5
Participantes según organizaciones que los avalaron

Organizaciones	1ra versión	2da versión	3ra versión	4ta versión	5ta versión	6ta versión	7ma versión	Total
CEPOs	24	26	16	15	17	9	13	120
Organizaciones matrices y regionales	1			2	5	6	4	18
Instituciones	3		2	1	1	1		8
UNCA (Perú)							2	2
Total	28	26	18	18	23	16	19	148

Fuente: Elaboración propia en base a informes de gestión. Cochabamba, enero de 2013.

Los CEPOs, desde el inicio del programa, fueron los responsables de la selección y los que dieron el aval a los postulantes; ello se refleja en que más del 80% de los participantes (120 entre varones y mujeres) hayan recurrido a su intermediación porque así se estableció mediante un convenio marco¹⁶. Sólo así se daba protagonismo a estas organizaciones que fueron los autores intelectuales de dicho programa y, además, quiénes deberían estar al tanto de los nuevos recursos humanos cualificados para dar continuidad al trabajo de la implementación de la educación intercultural bilingüe y la participación social en la educación que, desde hace décadas atrás, vienen impulsando con el propósito de mejorar la calidad educativa de la población boliviana, en general, y de los pueblos indígenas, en particular.

Tal como ya indicamos en acápites anteriores, sobre todo en las últimas versiones, también participaron en la selección y otorgando el aval a los participantes, las organizaciones indígenas nacionales y regionales. Ello ocurrió como producto de la evaluación que normalmente se hacía al programa, luego de la conclusión de cada versión, donde participaron también los directivos de dichas organizaciones. No se debe olvidar que

¹⁶ Información específica acerca de cada uno de los participantes y la organización que los avaló para que ingresen al programa se puede ver en Anexo 1.

los CEPOs, en orden de importancia, son los brazos técnicos y operativos a nivel de educación de las organizaciones indígenas matrices.

El programa cuando aún había algunos cupos para estudiantes, una vez cumplido el plazo para que los CEPOs envíen a sus postulantes, daba espacio para que algunas instituciones nacionales, pro indígenas y con trayectoria en el ámbito de la educación, envíen a jóvenes para que participen en los cursos. El programa, por otro lado, dio espacio a dos estudiantes aimaras del Departamento de Puno, Perú, para su incorporación en la última versión.

3.3. Desempeño de los participantes luego de concluir el programa

Saber con precisión el destino de los participantes que pasaron por las siete versiones que el programa implementó en Bolivia, durante ocho años consecutivos, es realmente algo difícil debido a que son oriundos de ocho departamentos del país y, además, pertenecen a 20 pueblos indígenas que viven en gran parte del territorio nacional; más aún si a eso añadimos que muchos de ellos se encuentran en sus comunidades de origen, tanto en tierras altas como en tierras bajas, a las que normalmente es difícil acceder porque están localizadas muy distantes a los centros poblados y a las ciudades capitales de los departamentos del país.

El Cuadro 6, elaborado en base a información proporcionada por los CEPOs y la base de datos de la FUNPROEIB Andes, explicita que de una muestra de un 43% de los participantes (63 personas) que concluyeron el programa, el 35% trabaja en calidad de funcionario público en el Estado, sobre todo en los Ministerios de Educación y Cultura; el 30% se está desempeñando como dirigente en ejercicio de las organizaciones indígenas, nacionales y regionales; el 19% continúa realizando estudios superiores en universidades y centros de formación docente; el 14% ejerce algún cargo de directivo y/o técnico de los CEPOs; y el 2% trabaja en organizaciones no gubernamentales.

Cuadro 6
Participantes según organizaciones e instituciones donde trabajan

Organizaciones y/o instituciones	1ra versión	2da versión	3ra versión	4ta versión	5ta versión	6ta versión	7ma versión	Total
Instituciones del Estado	5	4	3	3	3	1	3	22
Organizaciones indígenas nacionales y regionales	3			2	3	4	7	19
Realizan estudios superiores			6	2	2	2		12
CEPOs	1		1			3	4	9
Organizaciones no gubernamentales							1	1
Total	9	4	10	7	8	10	15	63

Fuente: Elaboración propia en base a informes de gestión. Cochabamba, enero de 2013.

La información del cuadro nos permite inferir que, efectivamente, los participantes que pasaron por el programa están desempeñando labores para los que se cualificaron, lo que demuestra que el programa contribuyó, dando cumplimiento a su objetivo principal, en la formación de recursos humanos para que se desempeñen como cuadros técnicos y políticos en materia educativa y social de cara a promover una educación que responda a las demandas históricas y propuestas de los pueblos indígenas.

En efecto, si descontamos a los que realizan estudios superiores (12), más del 80% de los participantes de la muestra están desempeñándose como directivos y/o funcionarios públicos en instancias relacionadas con la educación, la cultura y la lengua del Estado Plurinacional, en general, y de los pueblos indígenas, en particular. Cabe, sin embargo, la necesidad de realizar un seguimiento detallado de todos y cada uno de los egresados del programa de liderazgo para tener información más objetiva al respecto y determinar su contribución e incidencia al proceso de construcción e implementación de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe que ahora está consagrada en la nueva legislación educativa.

4. Contribución del programa en la descolonización y/o interculturalización de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS

Los efectos e impactos reales que el Programa de Fortalecimiento de Liderazgos Indígenas tuvo en la UMSS, en general, y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, en particular, se podrán conocer a mediano plazo; sobre todo, si consideramos que el programa trascendió la normativa y normalidad de la dinámica universitaria e interpeló los ámbitos administrativo institucionales y técnico curriculares de la UMSS. En ese entendido, la incidencia del programa se tiene que ver también en la presencia explícita de las organizaciones y participantes indígenas, el abordaje de temas y contenidos desde la visión de los saberes y conocimientos indígenas, el desarrollo de metodologías y estrategias educativas interculturales, en los efectos de los módulos o textos base publicados (física y virtual), los documentos académicos difundidos, los foros y paneles desarrollados y, fundamentalmente, en el nexo y las relaciones que la universidad estableció con las organizaciones indígenas, matrices e intermedios, así como con los CEPOs.

Como autoridad académica he participado con mucho agrado en las inauguraciones y clausuras de este programa para conocer lo que está haciendo la Facultad de Humanidades, a través del PROEIB Andes, sobre la formación de líderes que son invitados de las diferentes comunidades de nuestro país. En ese entendido, considero que esta labor que estamos haciendo de preparación y de formación a estos líderes es sumamente beneficioso para el propio país, porque la universidad está formando líderes que van a construir una nueva Bolivia, con otro enfoque para que sus regiones vayan progresando, pero conducidas por aquellas personas que ya tienen una idea de lo que van hacer como líderes. (Walter López, Vice Rector de la UMSS. Cochabamba, marzo de 2009)

Primeramente habría que conceptualizar qué entendemos por descolonización. Si en este caso entendemos por descolonización el hecho de que la academia es una institución occidental cerrada para los otros que serían, en este caso, los indígenas; entonces, por supuesto, que hemos contribuido a la descolonización en el sentido de que hemos abierto la universidad u otras posibilidades de gente que, en otras circunstancias, no tenían ninguna posibilidad. Por otro lado, hemos descolonizado en el sentido de que hemos hecho que la formación esté basada en el respeto a las identidades diversas y en el reconocimiento de esas diversidades. Pero no solamente de identidades, sino de formas de vida, de cosmovisiones, de maneras de concebir el poder; entonces, desde todo punto de vista, hemos contribuido enormemente

con la descolonización. Basta con el hecho de que los jóvenes vengan y, una vez pasado en programa, se sientan felices y puedan mostrar su atuendo y puedan decir yo soy sirionó y estoy muy feliz de serlo. (Elena Ferrufino, Decana de la FHycE. Cochabamba, julio 2012)

Es un programa interesante e importante para nuestro medio y sobre todo para los indígenas, pues estamos capacitando a esta gente que está deseosa por hacer algo en su comunidad. Tengo entendido que la gente que se forma en el programa y termina sus estudios, vuelve a su comunidad, eso es lo que debemos hacer; nuestra función como institución educativa es formar individuos para que vayan a servir a la sociedad, creo que estamos cumpliendo esos objetivos y la Facultad tiene que comprometerse más en esta formación de los individuos para servir a nuestra sociedad de una manera integral. Tendríamos que darle mayor énfasis a este programa y, tal vez, no sólo quedarnos en lo de técnico medio, sino más bien ir más allá. (Martha Montaña, Directora Académica de la FHycE. Cochabamba, 2008)

Desde que la Universidad Mayor de San Simón aceptó la ejecución de este programa ya se hizo un gran aporte a la descolonización de la educación superior. Además que en el programa se han ido desarrollando contenidos con componentes descolonizadores y algunos de los facilitadores y autoridades de la universidad conocen y saben la importancia que tiene este programa porque se van desarrollando contenidos relacionados con los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas. La Universidad de San Simón es la única que ha aperturado este programa a nivel de Bolivia y lo único que nosotros reclamamos es que los títulos deberían salir con esas características de descolonización. (Nélson Cuellar, Directivo del Comité Nacional de Coordinación de los CEPOS. Cochabamba, junio de 2012)

Creo que el programa de liderazgos ha contribuido de gran manera a la descolonización de la educación superior desde que fue parte de la universidad y los que participamos del programa todos somos indígenas provenientes de diferentes culturas; entre ellos, estamos guarayos, chiquitanos, tsimane's, aimaras, quechuas, etc. (Naina Irahori, participante guaraya de la sexta versión del programa. Cochabamba, diciembre de 2011)

Con el programa de liderazgos en la universidad se hace intercambio de diferentes culturas, donde cada uno de los integrantes se acepta tal como son e intercambian conocimientos; además, los estudiantes indígenas egresan con título a nivel de técnico medio. Esto ya es parte de la descolonización de la educación superior de acuerdo a la Constitución Política del Estado, porque se está adecuando a las demandas y necesidades de las naciones y pueblos indígenas de Bolivia. (Antonio Condori, participante aimara de la séptima versión del programa. Cochabamba, junio de 2012)

El programa de liderazgos indígenas al ser parte de la universidad ya está contribuyendo a la descolonización de la educación superior porque, según la nueva Constitución Política del Estado, los pueblos indígenas tienen el derecho de estudiar en las universidades con su propia identidad cultural. (Sofía Figueredo, participante aimara de la séptima versión del programa. Cochabamba, junio de 2012)

La presencia de este programa en la Facultad de Humanidades de la UMSS tendría que haber influido para que los planes de estudio de las licenciaturas respondan a la diversidad sociocultural y lingüística de Bolivia. Pero eso depende de la sensibilidad y la visión de las autoridades académicas e institucionales de la universidad. Que tomen este programa como un referente para incluir la diversidad cultural y lingüística del país, como base para el diseño de planes de estudio. Si eso se logra, por lo menos a nivel de la Facultad de Humanidades se habrá avanzado mucho. (Emilio Delgadillo, Facilitador del programa. Cochabamba, diciembre de 2011)

En los testimonios precedentes podemos apreciar, desde la visión de las autoridades de la UMSS y de la Facultad de Humanidades, de los directivos de los CEPOs, de los participantes y los facilitadores diversas percepciones y expectativas respecto a la contribución del programa de fortalecimiento de liderazgos en el proceso de descolonización y/o interculturalización de la universidad y de la Facultad de Humanidades.

El diseño y la implementación del programa en la UMSS, en alianza de los CEPOs, de por sí interpeló las normas institucionales y curriculares porque fue una propuesta de pregrado atípica; pues, entre otras peculiaridades, fueron las organizaciones indígenas quienes seleccionaron a los participantes y también participaron como tribunales en la sustentación de las monografías comunitarias, participaron también jóvenes indígenas de diferentes pueblos sin la acreditación de bachillerato, la malla curricular se organizó en módulos, se abordaron tópicos propios del movimiento indígena y se contrastaron con la perspectiva no indígena, implicó el desarrollo de sesiones presenciales en aula y trabajo de investigación en las comunidades de origen de los participantes, algunas sesiones presenciales se desarrollaron en la lengua materna de los estudiantes.

El programa de fortalecimiento de liderazgos indígenas, por otro lado, posibilitó la presencia pública y nítida de alrededor 150 jóvenes de 20 pueblos indígenas diferentes en la Universidad pero, esta vez, con el propósito de contribuir a la revalorización y el afianzamiento de sus lenguas, culturas y de sus saberes propios y experiencias en el campo del liderazgo; ante todo, y tal como solicitaron los CEPOs, se promovió

el compromiso de los participantes para que, una vez concluido el curso, retornen y apoyen a sus comunidades y organizaciones en el ámbito de la educación y la participación social. Los estudiantes regulares de la FH y CE tuvieron la oportunidad de ver y dialogar con jóvenes indígenas a los que algunos, incluso, sólo conocían por referencias de la historia oficial y otros desconocían de su existencia (Arratia 2011).

En contraste con lo que tradicionalmente ocurría en la UMSS, mediante el programa se dio apertura y se instauró los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas de tierras altas y tierras bajas. Esto se pudo evidenciar en las sesiones presenciales, en el desarrollo de los módulos, en los paneles y debates desarrollados pero, sobre todo, en las monografías comunitarias elaboradas y sustentadas por cada uno de los participantes. Dichas monografías contienen aspectos históricos, político organizativos, económico productivos, socioculturales y educativos de las comunidades de origen de los estudiantes.

La formación desarrollada mediante el programa, a diferencia de lo que tradicionalmente hace la universidad pública, fue diseñada e implementada en alianza con los CEPOs, con el propósito de que los participantes retornen y contribuyan a sus comunidades y organizaciones en el proceso de construcción de una educación que responda a sus necesidades, demandas y expectativas considerando sus matrices culturales propias. Aunque no tenemos información de todos y cada uno de los que pasaron por el programa, una mayoría de los participantes a los que pudimos ubicar se encuentran desarrollando acciones relacionadas con la formación que recibieron en el programa.

Con todo, podemos señalar que el programa de fortalecimiento de liderazgos indígenas desarrollado en la Facultad de Humanidades contribuyó al proceso de interculturalización de la UMSS, aunque estamos conscientes que aún quedan pendientes muchos desafíos porque la transformación de la educación superior deberá concebirse como un proceso complejo y conflictivo. No sólo se trató de que otorgue acceso a la población indígena a la educación superior, si no -y sobre todo- se promovió la incorporación de sus visiones, demandas y conocimientos como tópicos educativos en confrontación constructiva y dialéctica con los conocimientos occidentales y, también, se incentivó el uso de la lengua indígena en los procesos educativos formales.

Bibliografía consultada

Arratía, Marina

2011. **Programa de fortalecimiento de liderazgos indígenas. Gestión educativa en contextos de educación intercultural bilingüe. Informe de evaluación externa.** Cochabamba (Mimeo).

Machaca, Guido

2006. **Programa de fortalecimiento de liderazgos indígenas. Técnico medio en gestión educativa en contextos de educación intercultural bilingüe.** Cochabamba: PROEIB Andes (Mimeo).

Machaca, Guido y Luis Enrique López

2007. **El fortalecimiento de liderazgos indígenas para la gestión de la educación intercultural bilingüe en Bolivia. Sistematización de una experiencia en desarrollo.** Lima: Fondo Editorial de la PUCP y PROEIB Andes.

Ministerio de Educación y Cultura

1994. **Ley de Reforma Educativa promulgada el 7 de Julio de 1994.** Honorable Parlamento Nacional. La Paz: Gaceta oficial.

PROEIB Andes y FUNPROEIB Andes

2012. **Informes de gestión del programa de fortalecimiento de liderazgos indígenas.** Cochabamba (Mimeo).

República de Bolivia

2009. **Constitución política del Estado.** Cochabamba: CIPCA y Conferencia Episcopal Italiana.

Anexos

Anexo 1

Participantes del programa según versiones

Anexo 1.1

Participantes de la primera versión, gestiones 2005 – 2006

Nº	Nombre	Organización que lo avaló	Pueblo indígena al que pertenece
1.	Aparicio Mariano	CEAM	Cavineño
2.	Apaza Hortensia	CEA	Aimara
3.	Aramayo Eduardo	CEPOG	Guaraní
4.	Araray Cruz Toribio	CEPOG	Guaraní
5.	Arismendi Exalta	CEA	Aimara
6.	Blanco Meleny	CEAM	Yuracaré
7.	Calleconde Nicanor	Fund. Machaca	Aimara
8.	Callizaya Miriam	CEA	Aimara
9.	Cáumol Luis A.	CEAM	Mojeño trinitario
10.	Cuellar Francisco	CEPOG	Guaraní
11.	Cuellar Nelson	CEA	Aimara
12.	Espíndola Keylin	CEAM	Canichana
13.	Flores Ana María	CENAQ	Quechua
14.	Flores Oscar	CEPOG	Guaraní
15.	Gutiérrez Nicolasa	CEA	Aimara
16.	Hidalgo Alberto	Tata Esteban	Quechua
17.	Huito Reina	Fund. Machaca	Aimara
18.	Limachi Wiltón	CEA	Aimara
19.	Limpías Carmen	CEAM	Trinitaria
20.	Lique Coche Berta	CEA	Aimara
21.	Mamani Jhony	CEA	Aimara
22.	Mayta Juan	Fund. Machaca	Aimara
23.	Pérez Edelmira	CENAQ	Quechua
24.	Ríos Clemente	CENAQ	Quechua
25.	Rodríguez Cruz	MOCUSABOL	Afrololiviano
26.	Roque Félix	CENAQ	Quechua
27.	Saravia Teodoro	CEPOG	Guaraní
28.	Salazar Clemente	CENAQ	Quechua
29.	Trujillo Celia	CENAQ	Quechua
30.	Urañavi Roberto	CEAM	Guarayo
31.	Zalles Ibis	MOCUSABOL	Afrololiviano
32.	Zarate Juan Carlos	CENAQ	Quechua

Fuente: Elaboración propia en base a informes de gestión. Cochabamba, enero de 2013.

Anexo 1.2
Participantes de la segunda versión, gestiones 2006 – 2007

Nº	Nombre	Organización que lo avaló	Pueblo indígena al que pertenece
1	Abiyuna Yabandire Rogelia	CEPIG	Guarayo
2	Acerí Tárrega Sofía	CEPOG	Guaraní
3	Andia Sánchez Ireneo	CENAQ	Quechua
4	Aviana Yarichime Seina	CEAM	Leco
5	Barita Cruz Mónica	CEPOG	Guaraní
6	Bustillos Godoy Victoria	CEA	Aimara
7	Carballo Piedra Juvenal	CENAQ	Quechua
8	Carema Tato María	CEPOG	Guaraní
9	Causace Supayabe Katty	CEPOCH	Chiquitano
10	Cayuba Yuco Mario	CEPOIM	Mojeño
11	Cunavi Guayacuma J. Carlos	CEPOIM	Mojeño ignaciano
12	Cuñanguira Pibo Ernesto	CEPIG	Guarayo
13	Chavéz Felimón Isidro	CEPOG	Guaraní
14	Chuma Huraeza Hernán	CEPIG	Guarayo
15	Escobar Mamani Elvio	CEAM	Leco
16	Flores Antonio Anacleta	CENAQ	Quechua
17	Herrera Mamani Policarpio	CEA	Aimara
18	Huanta Hauyhua Walter	CEA	Aimara
19	Lizondo Ari Felipa	CENAQ	Quechua
20	Mamani Quispe Zenobia	CEA	Aimara
21	Mendoza Tiain Antonio	CEAM	Guarayo
22	Moye Organivia Arnaldo	CEPOIM	Mojeño
23	Pachuri Salvatierra M. Eugenia	CEPOCH	Chiquitano
24	Pesoa Ribero Sandra	CEPOCH	Chiquitano
25	Reynaga Lupa Pablo	CENAQ	Quechua
26	Sandy Ramos Miguelina	CENAQ	Quechua
27	Segundo García Cruz	CEPOG	Guaraní
28	Sira Matene Ubaldo	CEPOIM	Mojeño ignaciano
29	Tiahin Román Gladis	CEAM	Guarayo
30	Vargas Paco Roberto	CENAQ	Quechua
31	Yacuirí Poñez Julián	CEPIG	Guarayo

Fuente: Elaboración propia en base a informes de gestión. Cochabamba, enero de 2013.

Anexo 1.3
Participantes de la tercera versión, gestión 2008

Nº	Nombre	Organización que lo avaló	Pueblo indígena al que pertenece
1.	Azurduy Contreras Ricardo	CENAQ	Quechua
2.	Ballivián Torrico Martha	Org. Yurakaré	Yurakaré
3.	Borda Chávez Norha	Org. Yurakaré	Yurakaré
4.	Cuñapiri Urazirica Jhonatan	CEPIG	Guarayo
5.	Chiquejnoi Picanere Mardoqueo	CEAM	Ayoreo
6.	Choque Chávez Velka	Org. Chipaya	Chipaya
7.	Chuve Bailaba Graciela	CEPOCH	Chiquitano
8.	Flores Chambi Omar	CENAQ	Quechua
9.	Lázaro Mollo Juan	Org. Chipaya	Chipaya
10.	Lázaro Mollo Bonifacio	Org. Chipaya	Chipaya
11.	Mamani Berrios Raúl	CEA	Aimara
12.	Moreno Cabrera Yovana	CEPOG	Guaraní
13.	Núñez Roca Néstor	Org. Yurakaré	Yurakaré
14.	Ramírez Mamani Aidé	CEA	Aimará
15.	Roque Condori Máxima	FAOI - NP	Quechua
16.	Ruiz Sánchez Claribel	CEPOG	Guaraní
17.	Terrazas Herrera Mamerto	CEA	Aimara
18.	Torrico Cuba Silvia	CENAQ	Quechua
19.	Vaca Baray Mildry	CEPOG	Guaraní
20.	Vásquez Rey Nenny	CEA	Afroliviano

Fuente: Elaboración propia en base a informes de gestión. Cochabamba, enero de 2013.

Anexo 1.4

Participantes de la cuarta versión, gestión 2009

Nº	Nombre	Organización que lo avaló	Pueblo indígena al que pertenece
1.	Alpiri Ayala Efraín	CEAM	Weenhayek
2.	Angola Ballivián Marcia	CEA	Afroboliviano
3.	Apace Temo Dorila	CEPOIM	Mojeño
4.	Caimani Conare Dino	CRTM	Moseten
5.	Cari Ista Cristina	GCT	Tsimane'
6.	Cuevas Temo Tomás	CEPOIM	Mojeño
7.	Chura Escobar Nicanor	CENAQ	Quechua
8.	Dorado Samaricha Vitalio	CEPOCH	Chiquitano
9.	Espinoza Taquichiri Amilcar	CEA	Aimara
10.	Mamami Zegarra Norah	CEA	Aimara
11.	Mamani Chambi Martin	CEA	Aimara
12.	Mendoza Navarro Lino	CEA	Aimara
13.	Muiba Noto Clemencia	CEPOIM	Mojeño
14.	Pacara Toco Susana	CENAQ	Quechua
15.	Parra Cossío Beatriz	CENAQ	Quechua
16.	Ramos Rodríguez Hilda	CEPOCH	Chiquitano
17.	Retamoso Mendoza Juana	CEAM	Weenhayek
18.	Rivero Onarry Juan Pablo	SPIM	Movima
19.	Roca Nuñez Jesús	CEPY	Yurakaré
20.	Roman Onarry Augusto	SPIM	Movima
21.	Tawiwara Blanco Laura	CEA	Aimara

Fuente: Elaboración propia en base a informes de gestión. Cochabamba, enero de 2013.

Anexo 1.5

Participantes de la quinta versión, gestión 2010

Nº	Nombres	Organización que lo avaló	Pueblo indígena al que pertenece
1.	Aguilera Pilyo Adita	CEAM	Tacana
2.	Chau Ibaguari Daniela	CIPTA	Tacana
3.	Abayaya Machado Angélica	CADIMO	Movima
4.	Almaquio Cayalo Wilber	CADIMO	Movima
5.	Bejarano Luna Joel	CEPOIM	Mojeño
6.	Añanguinguri Rora Blanca	CEPIG	Guarayo
7.	Cuñanchiro Ana Luisa	CEPIG	Guarayo
8.	Pachuri Yamanduar Guillermo	CEPIG	Guarayo
9.	Enríquez Characayo Lucia	CENAQ	Quechua
10.	Villanueva Berna Gildaro	CENAQ	Quechua
11.	Menacho Paz Roberson	CEPOCH	Chiquitano
12.	Justiniano Montenegro Carmen	CEPOCH	Chiquitano
13.	Justiniano Montenegro Karen	CEPOCH	Chiquitano
14.	Orosco Suárez Edgar	CEPY	Yurakaré
15.	Apaza Suárez Delmira	CEPY	Yurakaré
16.	Parada Herbas Florinda	CEPY	Yurakaré
17.	Inta Inta Holivia	Iruhito Uru	Iruhito Uru
18.	Inda Viviana	Iruhito Uru	Iruhito Uru
19.	Inda Quispe Daniel	Iruhito Uru	Iruhito Uru
20.	Terrazas Alvarado Juany	CEA	Aimara
21.	Terrazas Mamani Maridza	CEA	Aimara
22.	Mamani Ayca Angélica	CEA	Aimara
23.	Alcocer Gonzáles Kathia	RIMLK	Afroboliviano
24.	Cruz Murillo Juan	CEPOG	Guarani

Fuente: Elaboración propia en base a informes de gestión. Cochabamba, enero de 2013.

Anexo 1.6
Participantes de la sexta versión, gestión 2011

Nº	Nombres	Organización que lo avaló	Pueblo indígena al que pertenece
1	Acuña Esposo Magaly	CENAQ	Quechua
2	Aguirre Soria Felipe	CEPY	Yurakaré
3	Cayuba Nuñez Leydi	CEPY	Yurakaré
4	Choque Chavéz Mirna	CEA	Aimara
5	Cuasase Román Raquel	CEPOCH	Chiquitano
6	Choque Charqui Beatriz	URU IRUHITO	Uru Iruhito
7	Frías Paz Alexandra	CEPOCH	Chiquitano
8	Humaza Pérez Manuel	SPIM	Movima
9	Humaza Pérez Dante	SPIM	Movima
10	Irahorí Freita Naina	CEPIG	Guarayo
11	Iraipi O. Juan de la Cruz	CEPIG	Guarayo
12	Lero Vie Marino	TICH	Tsimane'
13	Marpartida García Alfredo	CEPOIM	Mojeño
14	Muchia Wasma Benjamin	OPIM	Mosetén
15	Noé Cunavi Mary Luz	CEPOIM	Mojeño
16	Orosco Noé Pablito	CEPY	Yurakaré
17	Quispe Vargas Rosa	CEA	Aimara
18	Roman Bazan D. Ernesto	CEPIG	Guarayo
19	Roca Mayer Teolina	TICH	Tsimane'
20	Salvatierra Llado Jhonny	CEPOCH	Chiquitano
21	Suárez Chávez Benjamin	CEPY	Yurakaré
22	Valdez Torrez F. Miriam	RIML	Afroboliviano

Fuente: Elaboración propia en base a informes de gestión. Cochabamba, enero de 2013.

Anexo 1.7
Participantes de la séptima versión, gestión 2012

Nº	Nombres	Organización que lo avaló	Pueblo indígena al que pertenece
1	Antezana Núñez Eliseo	CEPY	Yurakaré
2	Arispe Vargas Emilia	CENAQ	Quechua
3	Barberi Zelada Johnni	CENIT	Tsimané
4	Barra Rodrigo	CONAFRO	Afrololiviano
5	Cari Nate José	CENIT	Tsimane'
6	Choque Aldaba Basilia	CENAQ	Quechua
7	Condori Patty Antonio	CONAMAQ	Aimara
8	Dorado Samarichas Erlan	CEPOCH	Chiquitano
9	Figueredo Pacheco Sofía	CONAMAQ	Aimara
10	Inda Colque Ciriaco	CENU	Uru Iruhito
11	Maito Pache Celinda	CENAMIB	Tsimane'
12	Mamani Lázaro Fausto	CENU	Uru Chipaya
13	Manaca Choré Juana	CEPOCH	Chiquitano
14	Montaño Mejía Sabina	CENAQ	Quechua
15	Nogales Morales Ydaly	CEPY	Yurakaré
16	Pache Cayuba Wilman	CIDOB	Tsimane'
17	Paucar Palomino Judith	UNCA	Aimara
18	Pérez Salinas Wendy	CONAFRO	Afrololiviano
19	Quispe Tancara Modesta	UNCA	Aimara
20	Reynaga Quispe Máximo	CEA	Aimara
21	Serataya Paz Bernice	CEPOCH	Chiquitano
22	Urandaba Tiuri José	CEPIG	Guarayo
23	Vásquez Mamani Inés	CNMIOCB – BS	Quechua

Fuente: Elaboración propia en base a informes de gestión. Cochabamba, enero de 2013.

Caminos de interculturalidad en la universidad peruana: una experiencia de investigación¹

Juan Ansion²

Pilar Chinchayán³

Ana María Villacorta⁴

Hablar de la universidad peruana es hablar de las profundas inequidades que caracterizan la educación en nuestro país toda vez que ella reproduce, entre varios aspectos, la desigualdad que existe entre la educación estatal y la educación privada; así como también, la invisibilización de las diferencias en el acceso y construcción de conocimientos de sus estudiantes que no encuentran en los currículos de formación profesional un lugar para la expresión y fortalecimiento crítico de su diversidad cultural.

Aun cuando en las últimas décadas jóvenes provenientes de comunidades quechuas, aimaras y, en menor medida, de pueblos amazónicos han podido acceder a la educación superior universitaria⁵ como efecto, entre varios factores, de la migración del campo a la ciudad de la mano con la ideología del progreso encarnada en el mito de la educación⁶, las universidades del Perú no constituyen espacios inclusivos de reconocimiento y valoración de la diversidad cultural de los pueblos indígenas u originarios.

La inclusión de lo diverso cultural constituye un desafío donde el acceso a la educación superior representa una de sus aristas pero no la única. La situación de precariedad que delata la dinámica de subsistencia en la vida cotidiana de los estudiantes universitarios originarios, así como

¹ Este artículo resume tres artículos redactados de manera individual por los autores para el libro del Proyecto Hatun Ñan, *Caminos de interculturalidad. Los estudiantes originarios en la universidad*, publicado por la PUCP (2011).

² Profesor Principal de Antropología de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Coordinador del Laboratorio de Investigación del Proyecto Hatun Ñan y de la investigación sobre Migraciones, capital social y desarrollo humano en el marco de la Federación Internacional de Universidades Católicas.

³ Licenciada en Educación Primaria con segunda especialidad en Formación Magisterial por la PUCP. Participa como asesora pedagógica de las actividades educativas desarrolladas en los proyectos de la Red Internacional de Estudios Interculturales (RIDEI) de la PUCP.

⁴ Socióloga de la PUCP con grado de Magister en esta misma universidad. Es miembro del equipo que ejecuta los proyectos de la RIDEI de la PUCP.

⁵ Mientras en los años 60, los estudiantes de las universidades andinas del Perú procedían de familias de la élite regional y de centros urbanos de otras partes del país, en la actualidad la mayor parte de ellos procede de medios populares urbanos así como de comunidades campesinas y nativas.

⁶ La ideología del progreso ha venido siendo estudiada en el Perú como un pilar central en la lucha por el progreso: para superarse, "ser algo". Actualmente, la gran meta para ello en el Perú es ir a la universidad y convertirse en profesional.

experiencias de desigualdad y discriminación, forman parte también del espectro de la no inclusión.

Esta no inclusión o exclusión se revela en diferentes espacios del contexto universitario. En las aulas, por ejemplo, los estudiantes originarios no sólo viven experiencias de aislamiento social respecto de sus compañeros de clase sino también burlas y situaciones de humillación por parte de algunos profesores que los avergüenzan ante los demás por su hablar “motoso”⁷, por su desconocimiento de algunos contenidos relacionados con la educación básica previa o por su forma de presentación personal (vestimenta, hábitos de aseo, entre otros).

No es difícil reconocer que lo que subyace en este panorama de exclusión son las relaciones de poder que se reproducen en términos de subordinación de la cultura de los pueblos originarios con respecto a la cultura occidental de la cual la universidad es portadora. No obstante, en algunas universidades existen experiencias que intentan revertir esta situación con prácticas de reflexión-acción sobre la orientación de nuestro sistema universitario, su significado social y su manera de colocarse ante el conocimiento como un paso necesario para la integración de la perspectiva intercultural en la universidad.

La experiencia del Laboratorio de Investigación

A fines del 2009, los Programas Hatun Ñan⁸ de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC) y de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (UNSCH) conformaron, cada uno, un equipo de investigación con profesores de diversas especialidades en respuesta a la propuesta de un equipo de investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) para constituir un Laboratorio de Investigación interdisciplinario e interuniversitario orientado a reflexionar en torno a las implicancias del trabajo del programa para la transformación de las universidades en la perspectiva de una ciudadanía intercultural.

Los dos equipos fueron conformados sobre la base de los tutores Hatun Ñan, docentes de diversas especialidades que atendían a un número determinado de estudiantes de origen quechua, aimara o amazónico para

⁷ Es decir, por la dificultad para pronunciar las vocales del castellano por la influencia del quechua, su lengua materna.

⁸ La UNSAAC y la UNSCH, ambas universidades andinas, se encuentran desarrollando el Programa Hatun Ñan con el apoyo de la Fundación Ford, programa de acción afirmativa de apoyo a los estudiantes universitarios originarios provenientes de comunidades andinas y amazónicas.

apoyarlos personalmente en su desenvolvimiento en la universidad. Se invitó, además, a algunos otros docentes por su interés en la investigación. Con ambos equipos se llevaron a cabo 22 talleres de intercambio e interaprendizaje entre noviembre del 2009 y junio del 2011, con el propósito de ir desarrollando juntos un proceso de investigación.

Iniciamos el proceso discutiendo qué tema podríamos investigar en común y concluimos en ambos casos que lo que nos unía eran los propios estudiantes Hatun Ñan y que era de interés del programa el conocerlos más profundamente. Luego evaluamos la metodología a utilizar y decidimos trabajar con entrevistas cualitativas. De ahí en adelante, se compartieron y debatieron algunos textos teóricos y se elaboró un esquema con los ejes centrales de la investigación. Como es natural, estos esquemas resultaron algo diferentes, pero en ambos equipos resaltaron dos aspectos centrales por investigar: las condiciones de los estudiantes y sus estrategias en la ciudad y en la universidad.

A partir de este acuerdo se fue construyendo, en cada caso, una guía de entrevista en forma muy debatida y detallada. Empezó entonces el trabajo de campo, cada participante se hizo cargo de dos entrevistas a estudiantes Hatun Ñan. Ahí vino lo difícil, no se trataba sólo de entrevistar con la grabadora en mano, sino de transcribir lo grabado. Una vez realizado este proceso, venía otra parte compleja que es la síntesis e interpretación de las entrevistas que fueron asignadas de manera individual a un docente por cada equipo, quienes eran a su vez los coordinadores locales de la investigación. Para el procesamiento de la información de las entrevistas se contó además con el apoyo de un docente colaborador por equipo.

El proceso mismo y el resultado final del trabajo de investigación permitieron que los profesores integrantes de los equipos tomaran consciencia de la situación difícil de los estudiantes universitarios oriundos de comunidades andinas o amazónicas desde sus propias voces, escuchadas a través de largas entrevistas en la que los profesores se sintieron interpelados y urgidos a transformar sus prácticas educativas, como también la orientación de la universidad en la búsqueda de rumbos institucionales adecuados a su región y a su población estudiantil.

Las interacciones en el proceso de la investigación

La investigación posibilitó dos espacios de interacciones diferentes pero igualmente importantes y valiosas. Por un lado, la relación entre docentes y estudiantes en una situación diferente a la que comúnmente se da en el espacio universitario de las aulas y, por otro, la que se posibilitó entre

docentes de los equipos de investigación en una nueva experiencia de compartir interdisciplinariamente a partir de un tema común, brindando ambas interesantes posibilidades de reflexión y debate.

- **Relación entre docentes-estudiantes**

La relación de poder entre docentes y estudiantes muchas veces propicia el desarrollo de actitudes que conducen a cultivar distancias jerárquicas que se llegan a reproducir cotidiana e irreflexivamente y se asumen como naturales. En este sentido, cada entrevista realizada significó, para gran parte de los profesores, tomar consciencia, desde la mirada de los estudiantes originarios, de la percepción muchas veces generalizante y hasta superficial que tenían sobre ellos.

La idea que teníamos de que conocíamos a los estudiantes se cuestionó, pues nos dimos cuenta de que no era así. Las entrevistas nos enfrentaron con la realidad más próxima de los estudiantes. (Docente)

La decisión de conocer a sus estudiantes, desde el ángulo de la investigación, permitió integrar nuevos elementos de reflexión, tanto el reconocimiento del otro como el poner mayor atención a su manera de ser docente:

Personalmente, a partir de la investigación hay un cambio personal de cada uno respecto a la confrontación de la realidad, nos ayuda a repensar nuestra labor como profesores. Nos hemos sensibilizado con esta realidad. El cambio no es solo para los estudiantes "originarios" sino para toda el aula, el profesor aprende a escuchar. (Docente)

Es decir, se pone atención en cómo las relaciones interpersonales que se establecen con los estudiantes originarios acaban adquiriendo más importancia que los propios contenidos, haciendo prioritaria la reflexión para modificar gestos habituales que se utilizan en el cotidiano ya sea entre pares o entre superiores y subordinados (Segato 2009).

Hay una percepción de mucho autoritarismo de parte de los docentes y eso tiene que cambiar. Esta investigación es bastante valiosa en el sentido que va a ser un insumo, un diagnóstico sobre nuestros estudiantes [...]. Beneficia también a otros alumnos de la universidad, que las autoridades y nosotros mismos impulsemos el cambio. (Docente)

El poder conversar en las entrevistas con una actitud diferente a la actitud habitual del profesor universitario, aún cuando no necesariamente significó un cuestionamiento profundo de la relación jerárquica, permitió acceder a nueva información de la realidad cotidiana del estudiante que, a pesar de

que no les era completamente desconocida, comúnmente era asumida como dato globalizador, impidiendo considerar nuevos elementos de juicio y reflexión sobre el medio y los sujetos con los que se desenvuelve como docente.

Me contó que se reunía un grupo para transmitir sus experiencias a sus paisanos, a la gente joven que llega a la ciudad, para que no sufran como ellos de llegar por primera vez a la ciudad e interactuar con gente desconocida. También allí me enteré que la gente como ella sufre discriminación tanto de sus profesores como de sus compañeros. Ha sido bonita la experiencia, nunca había hecho una entrevista así, se aprende. (Docente)

Las entrevistas realizadas no solamente propiciaron, como señalan muchos de los testimonios, el conocer mejor a los estudiantes originarios, ponerse momentáneamente en su lugar y tratar de responder mejor a sus necesidades proponiéndose no sólo ser más tolerantes o ensayar tratos más directos sino que también, como señalan algunos otros, permitieron reconocerse a sí mismos en las historias de los estudiantes:

Estas entrevistas [...] permiten que uno viva la misma experiencia del estudiante de tú a tú. Y en un momento uno le comentaba su caso a la alumna y ella me escuchaba y me convertía en la entrevistada. También pasé lo mismo que ella [...] eso me permitió decirle que pasamos por lo mismo y eso nos hizo fuertes. (Docente)

El hecho de recordar experiencias similares a las de sus estudiantes podría ser un germen para tomar consciencia de la influencia del entorno en los hábitos desarrollados como docente y generar los cambios consecuentes. En ese sentido, una docente de procedencia rural y ex alumna de la universidad donde labora, comentaba que había tomado conciencia de que no devolvía trabajos y exámenes corregidos a sus estudiantes porque “siempre fue así” desde que fue alumna, costumbre con la que continuó irreflexivamente hasta su participación en el Laboratorio.

Al respecto, Degregori (2008) remarca la importancia de tomar conciencia de que aquel a quien consideramos como el Otro está dentro de nosotros mismos, lo que nos conduce a comprender y cuestionar las tradicionales oposiciones que sustentan jerarquías. Nos hace ver así que una supuesta identidad regional en torno a rasgos culturales comunes, tales como el hablar quechua, hacer pago a la tierra o compartir gustos culinarios, puede invisibilizar jerarquías construidas social e ideológicamente a través de la historia que posibilitan relaciones de poder intraculturales que se mantienen y manifiestan en las aulas.

- **Relación interdisciplinaria e interuniversitaria**

El Laboratorio de Investigación desarrollado con equipos multidisciplinarios de docentes de la UNSAAC y la UNSCH representó también una importante experiencia que ratifica la potencialidad que abre el trabajo conjunto y el esfuerzo por identificar temas de interés común. Es verdad que muchas veces el trabajo conjunto está limitado por las particularidades de las formaciones académicas pero en este caso, gracias al objetivo común de conocer mejor a los estudiantes Hatun Ñan, se fue encontrando progresivamente una sintonía común, afianzando los equipos y posibilitando el desarrollo de un creciente clima de confianza mutua.

Es así que en las dos universidades públicas los testimonios docentes resaltaron lo novedoso de la participación multidisciplinaria “juntos y desde el principio”, a la vez que la experiencia contribuía a la creación de seguridad y confianza para expresar dudas sin correr el riesgo de ser calificado negativamente.

Algo para rescatar, la importancia de que al trabajar en un equipo multidisciplinario se construye ambiente de confianza en donde todos planteaban preguntas y sin temor de expresar dudas y que no sea calificado [...] no hay temor de opinar porque uno no se siente calificado. (Docente)

Es importante resaltar cómo la relación entre los equipos de investigación de la UNSCH y la UNSAAC, por un lado, y el equipo de la PUCP por el otro, se caracterizó por el crecimiento de un clima de confianza mutua que se fue sobreponiendo a conflictos propios de tensiones entre actores sociales con notorias diferencias socioculturales, tanto por nuestra ubicación social e histórica en contextos diferenciados como por poseer hábitos culturales distintos y contar con distintas trayectorias de acceso a oportunidades.

La experiencia conjunta nos permitió reconocer las serias dificultades de relación existentes entre docentes de universidades públicas y privadas⁹ expresadas en mutuas desconfianzas, subjetividades y resistencias. Vivimos así en carne propia y logramos sobreponernos en gran medida a la brecha entre universidades nacionales y privadas, entre Lima y las provincias (Degregori 2009: 22).

Son brechas entre lo que Degregori denomina una minoría “global” con mayores ventajas y posibilidades de incorporarse en comunidades académicas transnacionales y una mayoría “localizada” que opta a veces

⁹ Véanse como un caso comparable las reflexiones de Michel Baud (2003) sobre la difícil relación entre los intelectuales latinoamericanos y sus colegas de Europa y Estados Unidos.

por la especialización regional como refugio y enfatiza unilateralmente la profesionalización en desmedro de la dimensión académica crítica que otorga la investigación (Degregori 2009: 50). Brechas que impiden o limitan muchas veces toda posibilidad de trabajo conjunto, como señala el siguiente valiente y sincero testimonio.

Acá se ha ido trabajando al inicio con la reticencia que la Católica viene y nos maneja, pero luego aprendemos a dialogar, esa riqueza ha hecho que distintas visiones podamos dialogar. Esa experiencia enriquece como hacer dialogar conceptos. (Docente)

Actitud de desconfianza que no es unilateral sino se dio también en sentido opuesto, de Lima hacia provincias, de la universidad privada hacia la pública, siendo retroalimentada con actitudes inconscientes que empezaron a ser superadas mediante el convencimiento del valor y ventajas de los interaprendizajes en la construcción de una verdadera comunidad académica.

La práctica pedagógica del Laboratorio de Investigación

Ya es de uso habitual pensar la metodología desde el campo de los procedimientos, del *hacer* propiamente dicho. No obstante, si bien hablar de metodología nos remite a pensar en acciones, la experiencia vivida en los talleres del Laboratorio de Investigación nos ha confirmado que el campo de la metodología no solamente se circunscribe a los procedimientos dado que, en la práctica, ella actúa como *lugar de síntesis* donde las acciones se constituyen en medios de expresión de distintas percepciones y visiones del mundo, de las personas, del lugar que ocupan en la sociedad, de sus relaciones, entre varios aspectos.

Para comprender mejor esta premisa es crucial que nuestra reflexión sobre la metodología parta de reconocer que el intercambio y el interaprendizaje no suponen una relación absolutamente horizontal ni armoniosa, sino que estamos ante una praxis dialéctica, de tensión y contraste permanente entre distintos saberes, paradigmas, percepciones, intereses y motivaciones. Por tanto, en el intercambio se parte del conflicto para construir un saber común donde los sujetos que interactuamos nos reconocemos como distintos, pero con posibilidad de brindar aportes significativos para un mutuo aprendizaje.

Este conflicto que se hizo presente en distintos momentos del proceso de los talleres, nos hizo caer en la cuenta de que el intercambio constituía en sí mismo una experiencia de relación intercultural y que, por ello, era un

desafío que abría muchas posibilidades de aprendizajes de los diversos profesionales que nos encontrábamos implicados.

- **Principios pedagógicos orientadores del intercambio educativo**
 - Aquí no veníamos con la idea de enseñarles a ustedes sino veníamos a tratar de generar juntos un espacio de aprendizaje. (Docente PUCP)
 - Nosotros veníamos con la idea de que ustedes nos iban a enseñar. (Docente UNSAAC)

Esta breve conversación entre un docente PUCP y un docente UNSAAC dan fe de nuestra opción de hacer del intercambio una experiencia de aprendizaje compartido y, aunque no fue explicitado en su momento, la perspectiva intercultural estuvo presente desde un inicio en esta apuesta metodológica.

Si bien no ha sido una tarea fácil, el proceso en sí nos obligó a desarrollar una serie de condiciones para el diálogo que iban desde la construcción de la confianza, el ejercicio constante de la reflexión y la convocatoria permanente a la participación como principios orientadores de la práctica pedagógica puesta en ejercicio en los talleres.

Si partimos por visualizar el diálogo como “el puente” a través del cual fuimos construyendo un vínculo entre los docentes UNSCH, UNSAAC y PUCP sobre la base del respeto a la diversidad de opiniones y la no descalificación, podemos entender que un aspecto central del intercambio fue dedicarle tiempo a “ir ganando la confianza” entre todos los que participábamos del proceso.

Como hemos visto, la propuesta del Laboratorio de Investigación tenía el gran desafío de hacer frente a una desconfianza estructural producto de un devenir histórico plagado de frustraciones y desencuentros. Para ello, no solo bastaba el trato amable y cercano, era necesario además desarrollar acciones que hicieran visible de nuestra parte como equipo de la PUCP el reconocimiento de la interlocución con los colegas de UNSAAC y UNSCH, así como la valoración de sus aportes en acciones concretas. Sin embargo, no basta aquí la buena voluntad. En ocasiones nuestra manera de actuar en concreto terminaba recreando la antigua desconfianza a partir de acciones que nos situaban en un plano jerárquico más ventajoso.

En el esfuerzo por hacer del intercambio un lugar de construcción de conocimiento compartido y de mutua confianza, empezamos por poner

en debate la propuesta misma del Laboratorio, la que fue enriquecida y reformulada considerando las sugerencias de los docentes. Esta acción, que puede calificarse de rutinaria en un trabajo interinstitucional, sentó las bases para ir, en el proceso mismo, aminorando la sensación de incertidumbre, de inestabilidad y de sospecha entre los docentes y profesionales de las distintas universidades involucradas en el proyecto común de la investigación. Asimismo, dio la posibilidad de que los docentes UNSAAC y UNSCH decidieran frente a su propio proceso, lo que nos acerca a pensar que la confianza no es posible si el vínculo establecido entre las partes no brinda un espacio de toma de decisiones conjunta, compartida de uno y otro lado, de participación real.

La participación fue una clara línea orientadora de la metodología desarrollada en los talleres como elemento vital y constitutivo de la construcción de confianza entre los que vivimos la experiencia del intercambio. Se hizo visible no sólo en el desarrollo de trabajos individuales, trabajos de grupo y en el rol de intervención de las plenarios sino también en el ámbito de los afectos, en la creación de un sentimiento de pertenencia a un colectivo en el que cada docente sintiese que su aporte era reconocido y, por tanto, se sintiera considerado como parte integrante.

Retomando la idea de que la confianza requiere de toma de decisiones compartidas, la experiencia nos ha mostrado que las decisiones no se pueden tomar conjuntamente si es que previamente no se ha dado espacio a la escucha respetuosa. Durante el intercambio en los talleres no sólo era importante el hablar, el decir, sino también el escuchar para comprender las diferencias de opiniones entre las partes involucradas, de tal forma que el esfuerzo de todos estuvo centrado en plantear los debates sin descalificar los argumentos expresados por los demás colegas. Este ejercicio constante no fue tan fácil de llevar a cabo, porque implicó una propia y mutua vigilancia de los prejuicios y estereotipos que llevamos dentro y que sustentan nuestra postura frente a lo que los demás piensan y dicen de la realidad.

Por otro lado, un factor que también coadyuvó a la construcción de un clima de confianza en los intercambios fue el precisar juntos los mutuos compromisos teniendo el cuidado, durante todo el proceso, de cumplir con la palabra empeñada. Este esfuerzo se dio desde los tres equipos de trabajo. En ese proceso, los coordinadores locales del Laboratorio, ambos profesores con aceptación de sus colegas cumplieron un rol fundamental, no sólo de organización de las acciones específicas de la investigación sino también de mediación permanente en la relación entre el equipo de

su universidad y el equipo de la PUCP, con lo cual se hicieron explícitos y comprensibles sus intereses, preocupaciones y necesidades.

La confianza no fue construida solamente entre los equipos de las distintas universidades; también fue construida al interior de los equipos. El Laboratorio como espacio de intercambio y de diálogo permitió que los docentes de la misma universidad se reconocieran entre sí como colegas y profesionales con posibilidad de interacción y trabajo conjunto en equipos multidisciplinarios.

Muchas veces en la universidad los estilos de trabajo llevan a investigaciones en solitario. Algo para rescatar [del proceso vivido es] la importancia de que al trabajar en un equipo multidisciplinario se construye un ambiente de confianza en donde todos planteaban preguntas y sin temor, la posibilidad de expresar dudas y que no sea calificado. (Docente)

El diálogo en los intercambios fue enriquecedor toda vez que fue una tribuna de la pluralidad con la consecuente visibilización de perspectivas diferentes que, sin la reflexión, hubieran carecido de potencial transformador. La reflexión crítica, como elemento fundamental del diálogo desarrollado en el intercambio, permitió abordar las diferencias de concepciones, percepciones e intereses entre los profesores de los equipos de las universidades participantes mediante un ejercicio continuo de análisis colectivo.

Para todos ha sido un espacio de reflexión para vernos cómo somos como docentes, cuál es la situación real de los alumnos y cómo hay que modificar algunas cosas; siempre estamos pensando a partir de nosotros. Hay una percepción de mucho autoritarismo de parte de los docentes y eso tiene que cambiar. (Docente)

Diversas herramientas metodológicas fueron desplegadas para motivar la reflexión en el intercambio educativo de los talleres. Las preguntas abiertas a la diversidad de respuestas, los casos o testimonios, la información recopilada en las entrevistas y la lectura de textos diversos fueron las que más se emplearon.

En lo referente a los esquemas y paradigmas en cuestión, los textos nos han ayudado a cuestionarnos sobre los paradigmas que hemos manejado y al hacer las entrevistas también la idea que teníamos de que conocíamos a los estudiantes se cuestionó, pues nos dimos cuenta de que no era así. Las entrevistas nos enfrentaron con la realidad más próxima de los estudiantes. (Docente)

Estos testimonios son reveladores de la importancia de la reflexión en el proceso de acción transformadora.

Los aprendizajes de la experiencia

El proceso reflexivo desarrollado en la investigación condujo a observar críticamente el rol de la universidad en la formación de profesionales.

Otro aspecto que voy deduciendo es cómo en la universidad como la nuestra, por la normas legales y por las formas de ver y considerar a nuestros alumnos los tratamos como a uno, cuando tenemos alumnos con distintos problemas y distintas necesidades, [...] están en la universidad pero la universidad poco o nada hace por esos chicos que a pesar de tantas necesidades están tratando de cumplir con sus carreras. Las entrevistas me está permitiendo conocer tantas cosas que por sentido común no las conocíamos, vemos a los alumnos en el salón y punto. (Docente)

Y es que tomar contacto con la realidad permite ser consciente de la necesidad de generar cambios que integren lo que ya ha podido ser observado desde las aulas pero que, al ser resultado de un proceso de investigación, ha permitido reconsiderarlas desde otra perspectiva, repensarlas y reflexionarlas como, por ejemplo, la importancia de considerar la posición de desventaja de los estudiantes originarios de procedencia rural.

Ahí hay una experiencia de una persona que se encuentra en una posición de desventaja [...] cuando hablamos de interculturalizar la universidad creo que es por ahí que hay que ir, poner situaciones en las que ellos en algunos casos van a estar en ventaja, así se rompe la discriminación, en algunos momentos son ellos los que saben. (Docente)

O recordar que también una situación de diversidad cultural puede plantear retos pero igualmente posibilidades como el que “los profesores aprendemos de los alumnos más de lo que enseñamos”.

Cuando hablan de cosas que saben y están vinculadas a su realidad no hay timidez, pero cuando están en la universidad y deben hablar cosas que no saben o que nosotros les hacemos entender que no saben, prefieren quedarse callados. (Docente)

La experiencia del Laboratorio de Investigación permitió también que se reconociera la importancia del aprendizaje situado y legitimado en donde “el estudiante [originario] tenga la oportunidad de hablar de lo que sabe y siente y desde allí aprender también el saber occidental”. Posición en correspondencia con lo planteado por López (2009) quien señala que la discusión metodológica intercultural es una labor todavía pendiente especialmente en la relación entre oralidad y escritura de estudiantes pertenecientes a sociedades eminentemente orales, aún cuando ya estén en posesión de la escritura alfabética, proponiendo imaginar otras formas de construcción de conocimientos y de abstracción.

Resulta especialmente interesante el reconocimiento, a partir de la investigación realizada, de la situación de interculturalidad de hecho existente, muchas veces invisibilizada por el paradigma educativo que oculta las diferencias en el acceso y construcción de conocimientos.

Hay otro punto en relación a la universidad misma, a veces uno ve al estudiante como el modelo, pero la universidad tiene ahora otro rostro por la cantidad de estudiantes que vienen de otros lados y eso le da otra configuración de relaciones de interculturalidad. (Docente)

Constatación objetiva a partir de la cual se empieza a imaginar los cambios que podrían desarrollar en su universidad como proyecto intercultural enfrentando el reto de lograr una complementariedad de formas de aprender y de enseñar.

Se me ocurre que también es importante pensando en una universidad intercultural, darles espacio para que hablen de lo que saben, pero también trabajar con los estudiantes la posibilidad de dialogar con una teoría, para que no quede solo en lo que saben, identificando que es de quien y enriqueciendo, como hablar de lo que saben y hacerlo dialogar con algo que está escrito. (Docente)

Estamos hablando de la importancia y beneficio de conocer efectivamente a los estudiantes originarios de nuestras universidades que llevan consigo historias y prácticas culturales donde el aprendizaje se concibe como un proceso que ocurre dentro de la actividad en curso.

El constructivismo nos ha enseñado que nadie aprende sino a partir de lo ya aprendido. Por eso, en educación, se habla de la necesidad de partir de los saberes previos. Este principio, en la universidad, se conoce en teoría, pero tiene pocas implicancias prácticas. En el caso de los niños provenientes del campo, no se conoce ni aprovecha las habilidades propias de su socialización familiar y comunal. Lo común es más bien

lo contrario, la burla por esos orígenes. Se necesitaría entonces una revolución copernicana en la educación y en la universidad, centrarse en el niño, partir de sus experiencias y hábitos propios. De ese modo, no sólo se facilitarían las tareas de esos estudiantes, sino se transformaría la universidad misma que se vería confrontada a la necesidad de repensar la manera cómo produce y reproduce conocimiento. Se incorporaría en la academia las formas de conocimiento andinas y amazónicas -propias de las familias de esos estudiantes- para trabajarlas, cotejarlas con los conocimientos ya reconocidos, y construir formas superiores de saber desde esa interlocución intercultural.

No se trata de aceptar acríticamente todo lo que viene de las culturas originarias. Todo lo contrario. Lo propio de la universidad es el trabajo crítico incesante y en plena libertad. Se trata, entonces, de profundizar en las raíces culturales andinas y amazónicas examinándolas a la vez positivamente y de manera crítica, para ir avanzando hacia nuevas formas de conocimiento.

Hacia una universidad intercultural

Como otros programas de acción afirmativa, el Hatun Ñan busca dar compensaciones a una población en desventaja histórica. Lo natural de este tipo de programas es que facilite la adaptación de esa población a lo ya existente, que busque su asimilación en mejores condiciones de modo a reparar al menos parcialmente una injusticia histórica. La reparación es muy parcial e individual, pues el costo de la asimilación es la pérdida de las raíces culturales propias.

Los programas de acción afirmativa también podrían verse como simples estrategias de captación de “los mejores hijos del pueblo”, de las mentes más destacadas de los sectores desfavorecidos, por lo que deberían rechazarse por su doblez y perversidad. Esto, sin embargo, sería simplificar las cosas en extremo y no advertir, por un lado, que la asimilación cultural nunca es total y que, aún en términos individuales, sería muy arriesgado asegurar que el efecto final será una asimilación con rechazo de la propia cultura; y, por otro lado, implicaría no notar que la integración de personas provenientes de culturas marginadas puede también ser una importante palanca para cambiar el sistema en su conjunto.

En el caso de los estudiantes universitarios originarios, la acción afirmativa se legitima por los dos lados. Permite, en primer lugar, a individuos inteligentes y hábiles acceder a nuevos espacios de conocimiento que les permitirán actuar en mejores condiciones en la vida. Es posible que se

olviden entonces del lugar del que vinieron, que se vuelvan arrogantes y que reproduzcan una pauta social de discriminación una vez que hayan llegado a ser profesionales. Sin embargo, también es posible que, aunque se hayan formado en una perspectiva cultural que no es la suya, sigan sintiéndose comprometidos con su familia y su comunidad de origen.

En segundo lugar, un programa como el Hatun Ñan introduce en la universidad una tensión muy interesante al visibilizar a quienes son generalmente ignorados u objeto de burla. El desarrollo del debate suscitado por esa tensión permite combatir toda forma de discriminación hacia ellos y, en un segundo momento, invertir el punto de vista inicial que suponía que ellos tenían simplemente que adaptarse, asimilarse. En lugar de esto, se plantea la posibilidad de que todos se beneficien de su presencia, porque ellos son la expresión vívida de una gran cultura que tiene mucho que aportar al conocimiento universal. Su experiencia familiar los hace cercanos de antiguas formas de producción agrícola o ganadera, de formas de manejar la tierra, de maneras de curar y cuidar la salud, de estrategias de organización social y de muchas otras cosas más. De ese modo, son pilares potenciales para un trabajo de desarrollo en el plano académico de formas antiguas de producción, organización, expresión artística y lingüística, o de cualquier otra índole.

Se abre así la posibilidad de una universidad en la que ellos se sientan valorados y plenamente acogidos, porque se genera una comunicación en la que todos están dispuestos a aprender de todos. Se perfila así una universidad en que las diferencias lingüísticas y culturales dejan de verse como problemas o como trabas para convertirse en recursos de primer orden. Sería, entonces, un espacio en el que todos tienen derecho a desarrollar su lengua y abrirse al mundo, en el que el desarrollo de la participación ciudadana se da en el ejercicio del trabajo intercultural franco y generoso.

La acción afirmativa abre así la posibilidad -y sólo la posibilidad ya que todo dependerá de la voluntad de los actores y de su habilidad política- de renovar la universidad peruana apartándola de dogmatismos y pensamientos únicos para abrirla muchos más a la pluralidad y a una universalidad que provenga del encuentro de puntos de vistas y miradas culturales diferentes.

Referencias bibliográficas

Ansión, Juan. 1989. **La escuela en la comunidad campesina**. Lima: Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina: Ministerio de Educación, Ministerio de Agricultura, FAO, COTESU.

Ansión, Juan y otros. 1998. **Educación: la mejor herencia. Decisiones educativas y expectativas de los padres de familia. Una aproximación empírica**. Lima: Fondo Editorial - PUCP.

Baud, Michel. 2003. **Intelectuales y sus utopías. Indigenismo y la imaginación de América Latina**. CEDLA.

Degregori, Carlos Iván, Pablo Sandoval. 2008. **Saberes periféricos: ensayos sobre la antropología en América Latina**. Lima: IEP-Instituto de Estudios Peruanos, IFEA-Instituto Francés de Estudios Andinos.

Degregori, Carlos Iván, Pablo Sandoval. 2009. **Antropología y antropólogos en el Perú: la comunidad académica de ciencias sociales bajo la modernización neoliberal**. Lima: Instituto de Estudios Peruanos; Buenos Aires: CLACSO.

López, Luis Enrique y Fernando Prada. 2009. **Educación superior y descentramiento epistemológico**. Cochabamba: PROEIB-Andes.

Luhmann, Niklas. 1996. **Confianza**. Barcelona: Editorial Anthropos; México: Universidad Iberoamericana; Santiago de Chile: Instituto de Sociología, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Paradise, Ruth. 2011. **¿Cómo educan los indígenas a sus hijos? El cómo y el por qué del aprendizaje en la familia y en la comunidad**. Lima: PUCP.

Romero, Raúl. 2007. "Tragedias y celebraciones: imaginando academias locales y foráneas". En: Degregori, Carlos Iván y Pablo Sandoval (compiladores). **Saberes periféricos: Ensayos sobre la antropología en América Latina**. Lima: IEP-Instituto de Estudios Peruanos, IFEA-Instituto Francés de Estudios Andinos.

Segato, Rita. 2008. **Derechos humanos y educación: cuatro dimensiones de la descolonización de la enseñanza**. Impreso no publicado.

Viajes de autodescubrimiento: autobiografías y procesos de transformación identitaria con estudiantes indígenas

Luis Enrique López ¹

“Palabras y magia fueron al principio una y la misma cosa, e incluso hoy las palabras siguen reteniendo gran parte de su poder mágico. Con ellas podemos darnos unos a otros la mayor felicidad o la más grande de las desesperaciones, con ellas imparte el maestro sus enseñanzas a sus discípulos, con ellas arrastra el orador a quienes le escuchan, determinando sus juicios y sus decisiones. Las palabras apelan a las emociones y constituyen, de forma universal, el medio a través del cual influimos sobre nuestros congéneres”.

Sigmund Freud ²

En este artículo se analiza uno de los efectos que los programas de postgrado pueden tener sobre los profesionales que los cursan, cuando desde su diseño y en su implementación se busca trascender la esfera formativo-disciplinar y los programas se conciben como espacios de interacción e intercambio de experiencias entre pares, a partir de su involucramiento en procesos de práctica reflexiva, entre los cuales se privilegia la re-construcción autobiográfica, sobre todo en los momentos iniciales de la formación de postgrado.

Se arguye que, cuando se trata de profesionales indígenas que han llegado al nivel de postgrado sobreponiéndose a la discriminación y el racismo atávicos que caracteriza a nuestro continente, la reflexión autobiográfica se convierte en una herramienta social y políticamente emancipatoria. Ello contribuye no sólo a dotar a la educación superior de mayor relevancia y pertinencia, sino también y sobre todo al propio enriquecimiento individual y social de los estudiantes. En el plano individual, esto se traduce en un fortalecimiento de la autoestima y en la redefinición identitaria del sujeto como miembro de un pueblo originario determinado y, en el plano colectivo, a la búsqueda de rasgos y características socioculturales que los llevan

¹ Sociolingüista y educador peruano. Dirigió, entre 1996 y el 2007, el Programa de Formación en Educación Intercultural para los Países Andinos (PROEIB Andes) desde la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia. Actualmente es Director del Programa de Apoyo a la Calidad Educativa (PACE) en Guatemala.

² Citado por Dilts, Robert. 2003. *El poder de la palabra*. Barcelona: Ediciones Urano. (Traducción de su *Sleight of Mouth. The Magic of Conversational Belief Change*, de 1999. Capitola, California: Meta Publications, pág. 23).

a la construcción subjetiva de una identidad panindígena, así como a un descentramiento cognitivo y epistemológico que les permite ver con mayor claridad diferencias epistémicas y descubrir otros conocimientos y otras formas de conocer, aprender y enseñar.

En función a ello, se discute que cuando los cursos de postgrado toman en serio, desde un punto de vista étnico, sociocultural, pero también profesional, a los adultos a los que atienden, recurrir a la práctica reflexiva y la reconstrucción autobiográfica en formación de postgrado gatilla procesos sin iguales de potenciación social de los sujetos. Con base en consideraciones como éstas se analiza lo acontecido en cursos de postgrado en los que el autor estuvo involucrado tanto como gestor cuanto como docente. Mayor énfasis se coloca en el desarrollo de estos procesos en la Maestría del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), ejecutado desde la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia.

1. Puntos de partida

1.1. El fortalecimiento de la autoestima como un fundamento base de la educación intercultural bilingüe

La autoestima, como valoración positiva de uno mismo, ha sido definida como un proceso psicológico producto de la interacción con los demás, y en el cual intervienen la percepción, el sentido de pertenencia y el concepto que cada uno tiene de sí mismo (Haeussler y Milicic, 1991). Dicha percepción está referida a la estima que el individuo siente que le tienen los demás y, por ende, se construye en la relación que el sujeto establece con otros, pares o no, en contextos sociales de interacción. En otras palabras, la autoestima se constituye en una reacción afectiva del sujeto frente a lo que los demás con quienes interactúa piensan de él. Desde esta perspectiva, la autoestima implica sobre todo la autoidentificación positiva del sujeto respecto de un grupo sociocultural determinado, la valoración de tal pertenencia y por ende de sí mismo.

Dada la importancia que el factor relacional tiene en la definición de la autoestima y el hecho que esta también se construye en un contexto de interacción social en ámbitos significativos y en experiencias de vida relevantes para el sujeto, conviene dotarla de un sentido antropológico que vincule su definición con el reconocimiento de la dignidad humana.

Tanto la conducta de los otros y las reacciones de ellos ante nuestra conducta nos sirve a menudo de criterio que orienta nuestros propios sentimientos y la valoración sobre sí mismo. [...] La autoestima se ha operativizado como una variable mediadora de múltiples situaciones psicológicas, educativas y sociales. (Ortega y otros 2001: 50)

En el ámbito educativo, se considera que la construcción de una autoimagen positiva de uno mismo está relacionada con nuestros logros académicos y aprendizajes efectivos (Wright y Taylor 1995). Al respecto, se cuenta con evidencia producto de la investigación psicosocial que permite afirmar que la autoestima es un buen predictor de éxito académico y que éste, a su vez, contribuye al incremento de la misma (Rosenberg y otros 1995). Todo ello implica, por ejemplo, que un individuo no aprende si no se siente reconocido, aceptado y valorado por sus maestros y sus compañeros de clase. Y es que también se tiene evidencia que son las variables sociales y emocionales las que mayor influencia ejercen sobre el desempeño académico de los estudiantes (Wang, Haertel y Walberg 1997).

De ahí que el fortalecimiento de la autoestima sea uno de los pilares que desde hace casi treinta años sustenten el uso de las lenguas políticamente minorizadas en la escuela (Appel 1988, Cummins 1989). Por ejemplo, en el caso de los inuits en Canadá se pudo comprobar que, a diferencia de lo que ocurría con los estudiantes que recibían sus clases solo en una segunda lengua, el refuerzo psicosocial que los niños y jóvenes inuits recibían a través del uso de su lengua materna en el aula contribuía al desarrollo de su autoestima tanto a nivel individual como sobre todo colectivo (Wright y Taylor 1995). En América Latina este ha sido también uno de los principios que ha orientado la aplicación de la educación intercultural bilingüe (EIB) entre los estudiantes indígenas latinoamericanos, y particularmente el uso de los idiomas originarios como vehículos de educación y de soporte afectivo y cognitivo en los procesos educativos (López 1988).

Por ejemplo, en el caso boliviano (Gottret 1995:114), en el marco de una investigación longitudinal de un programa de EIB, se identificó que los niños indígenas que pasaron por la escuela bilingüe desarrollaron mayor capacidad de adaptación y un yo más fuerte y más tolerante a la frustración, que sus pares que estudiaban solo en castellano. Si bien no se hicieron mediciones respecto a cómo estos niños aimaras, guaraníes y quechuas se percibían desde una visión colectiva, es probable que ocurriese lo mismo que con los inuits de Canadá. De hecho, fue este deslinde entre una dimensión individual y otra colectiva de la autoestima el que permitió salir de la controversia histórica respecto a si había correlación entre

el uso escolar de la lengua originaria y el desarrollo de la autoestima y de un autoconcepto positivo entre los estudiantes de comunidades sociolingüísticas minorizados.

Pero, si la autoestima incide sobre el logro académico de los estudiantes, todo parece indicar que esta reacción afectiva influye también en el desempeño de los docentes y en su autovaloración como profesional. En el marco de programas de desarrollo profesional docente, en Chile se han realizados estudios diversos que comprueban el papel central que juega la autoestima del docente tanto en relación con su desempeño profesional y su actuación en el aula, como también en la forma en la que éste incide sobre sus alumnos en el mismo fortalecimiento de la autoestima (Denegri y otros 2007).

Del mismo modo, en el marco de una evaluación externa de un programa de educación bilingüe en Guatemala, se constató que "... el aspecto bilingüe-bicultural de los nuevos programas llenó de esperanzas a aquellos [maestros] que antes se sentían frustrados y marginados [y además les permitió descubrir] que había formas nuevas y más pacíficas de alcanzar el cambio social anhelado y no únicamente la alternativa de la confrontación violenta. El acceso a la educación, al desarrollo de habilidades prácticas y a puestos de trabajo en los que se tomaban decisiones, había hecho esto posible" (AED 1993: 62). En este caso, también el recurso de la lengua originaria y la visibilización, "oficialización" y aprovechamiento pedagógico de elementos culturales pareció darles un nuevo sentido de vida a los maestros involucrados en los programas; y, con una autoestima renovada y potenciada, fueron capaces de ver otras alternativas a los problemas históricos que sus colectividades de origen experimentaban.

Aspectos como los aquí brevemente reseñados ponen de relieve la importancia que tienen en los procesos de desarrollo profesional de personas indígenas trabajar también desde las dimensiones afectivas y políticas, en la afirmación de su condición de sujetos históricos y de miembros de colectividades culturalmente diferenciadas. Esta condición se construye y reconstruye en el marco de las relaciones sociales y profesionales que ellos establecen, así como también en la negociación cultural e idiomática permanente en la que se ven inmersos, en tanto miembros de colectividades histórico-sociales subalternas.

Si consideramos que son las experiencias concretas, la acción y la práctica las que determinan la subjetividad (Pichon-Rivière y Quiroga 1985), los profesionales indígenas a partir de su involucramiento en actividades

pedagógicas que motivan reflexión y análisis, modifican sus marcos de referencia iniciales también respecto de cómo son vistos por los demás, de cómo se ven a sí mismos, de cómo ven a los demás y sobre todo en relación a cómo quieren ser vistos por los otros.

1.2. Los adultos como aprendices

Desde el ámbito de la educación formal, a menudo cuesta trabajo tratar al aprendiz adulto de manera distinta a como se atiende a los niños y jóvenes que aprenden. Tal vez ello sea el resultado de que la mayor parte de la teoría pedagógica se ha construido a partir del estudio de situaciones de aprendizaje infantil y de la insuficiente atención que la psicología y la pedagogía le han prestado a las maneras en las cuales los adultos aprenden cuando están inmersos en procesos educativos formales y no-formales. En América Latina esta ausencia es aún mayor cuando se trata de procesos de enseñanza universitaria o de nivel terciario, en general.

Tal vez sean las necesidades y motivaciones diferentes que experimentan los estudiantes universitarios las que configuren otras formas de aprender. A ellas se sumarían el bagaje y la experiencia que los universitarios traen consigo respecto del “oficio de aprender” y su preocupación por la transferencia y la aplicación en la vida laboral y social de aquello que aprenden en el aula universitaria. Así, por ejemplo, en una investigación llevada a cabo en el Perú, con grupos de docentes-alumnos que cursaban estudios en un programa universitario de desarrollo profesional docente, se determinó que los maestros en servicio experimentaban urgencia por aprender y sentían que carecían del tiempo suficiente para hacerlo, por lo que manifestaban disgusto frente a las situaciones que retrasaban su aprendizaje (Perú. Ministerio de Educación, 2008). Además de ello, querían saber por qué y para qué se les enseñaba algo así como las razones por las cuales se los involucraba en una actividad determinada; por eso, cuando eran informados sobre el sentido de lo que hacían su motivación se incrementaba y el aprendizaje se aceleraba. A ellos les preocupaba en primer lugar las consecuencias prácticas de los conocimientos recientemente adquiridos y buscaban establecer relaciones entre los conocimientos previos, los adquiridos y la dimensión cotidiana de su desempeño profesional (Ibíd.).

Al reflexionar sobre la forma en la que los maestros aprenden, Latapí (1983) reitera esta vinculación entre teoría y práctica. El considera que los docentes aprenden principalmente desde y en su práctica cotidiana; relacionando lo que aprenden con la práctica, y ajustando lo que planifican y

hacen en su desempeño profesional, en función a las exigencias de la clase. Estas relaciones se dan a partir de modelos previamente interiorizados, pero siempre en interacción con sus pares: los otros maestros. Además, y citando resultados de investigaciones realizadas en Estados Unidos, señala que “los maestros aprenden más cuando el ambiente está determinado por una comunidad a la que el docente se adscribe libremente, es decir por un grupo de colegas que se reúnen en torno a un interés común” (Latapí 1983:24). De allí que destaque la importancia, en todo proceso de formación y actualización docente, de los grupos de reflexión y discusión.

Por su parte, existe una disciplina y quehacer conocido como andragogía, la cual está dirigida a la educación de adultos y que, a diferencia de varias corrientes de la pedagogía todavía vigentes, separa con claridad el aprendizaje de la enseñanza, valora las experiencias y conocimientos previos del aprendiz como recursos de aprendizaje, y además promueve que este desarrolle competencias de autonomía y aprenda a aprender. La andragogía se preocupa de manera especial por las condiciones y situaciones subjetivas y sociobiográficas diferenciadas en las que se da el aprendizaje, reconoce la importancia que en el proceso de aprender tiene la construcción de una autoimagen positiva del aprendiz, estableciendo un vínculo entre aprendizaje e identidad, y también busca identificar procesos más eficaces de enseñanza de adultos, por lo general desde espacios no-escolarizados y no-formales (Knowles y otros 2001). Se trata entonces de un enfoque que “toma en serio” a los sujetos que aprenden, a partir de lo que son y sienten y de cómo actúan.

Desde esa perspectiva, se abarca un amplio espectro de necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos en el cual bien podría incluirse el espacio universitario. No obstante, en la práctica, la andragogía se ha circunscrito más al ámbito no-escolarizado; a los espacios de la educación no-formal, y de educación básica o laboral de adultos, sin todavía vincularse con la formación universitaria o la actualización y el desarrollo profesional. Hoy, los programas universitarios de formación académica podrían beneficiarse de la práctica acumulada desde la educación de adultos, y en América Latina también desde la teoría pedagógica crítica construida a partir de la sistematización de experiencias de educación popular y del énfasis que por lo general esta pone en los procesos de acción-reflexión-acción (p.ej. a partir de los trabajos de Freire).

Paralelamente a ello, merecen destacarse los esfuerzos desarrollados por Johnson y Johnson (1991 y 1998), desde el espacio universitario estadounidense, pues instalaron reflexiones y prácticas de aprendizaje

cooperativo, como alternativa a las clásicas sesiones transmisivas y magistrales de una sola vía, propias del aula de nivel terciario. Desde esta nueva propuesta, se valora la cooperación y la colaboración entre los aprendices por sobre la competición o contienda entre ellos para determinar quién es o lo hace mejor. Además, se considera que el aprendizaje de un individuo está vinculado con el aprendizaje de sus pares, sobre todo cuando el aprendizaje implica un trabajo que promueve la colaboración entre sus miembros. De este modo se reconoce el carácter social y situado del aprendizaje (Vygotsky 1978; Lave y Wenger 1991).

Las investigaciones realizadas sobre el aprendizaje cooperativo en distintos contextos arrojan evidencia que, cuando los estudiantes trabajan en pequeños grupos y aprenden unos de otros, se contribuye a un mejor aprendizaje y al incremento de su autoestima; a la vez que se adquiere una suerte de identidad de grupo, por la cual existe o se llega a una preocupación compartida entre sus miembros respecto del éxito de todos (Johnson y Johnson 1991, Batelaan 1998). Adicionalmente, se considera que en algunos casos particulares, como el de las clases de ingeniería, el aprendizaje cooperativo contribuye a un mejor aprendizaje y a la integración de las mujeres en las clases. En las clases de ingeniería, este tipo de aprendizaje ha arrojado buenos resultados en cuanto a la calidad del aprendizaje, el desarrollo de competencias y actitudes respecto de la experiencia educativa y también de autoestima; se reconoce, sin embargo, que si bien la mayoría lo hace no todos los estudiantes se sienten cómodos con esta forma de aprender (Haller y otros 2000).

Pero, quizás sean el espacio empresarial y el de la capacitación técnico-profesional --“on- the-job training” o lo que los alemanes conocen como “formación-dual”— aquellos desde los cuales más se haya avanzado en la búsqueda de nuevas formas y estilos de aprendizaje y también de enseñanza a aprendices jóvenes y adultos. De hecho, fue en contextos como estos donde surgió la noción de competencia (Le Boterf 1991), la cual en las últimas tres décadas impregnó también la toma de decisiones curriculares en la educación formal.

Como se sabe, la casi totalidad de reformas educativas en América Latina se inscribió bajo este nuevo paradigma, aunque todavía no se haya logrado totalmente que los docentes comprendan la diferencia entre un currículo por contenidos y estándares de logro y otro por competencias. Menos aún se ha logrado romper totalmente con la tradición expositiva de una sola vía, para trabajar más desde una lógica de taller, que privilegia el aprendizaje por sobre la enseñanza. Así, la competencia, como un “saber-entrar en acción”

(Ibíd.) o como conocimiento en uso para realizar una tarea o resolver un problema concreto de la vida cotidiana, en el momento adecuado, con un propósito específico, seleccionando las herramientas apropiadas y desde una predisposición y actitud responsable y ética, tiene todavía ante sí un largo camino por recorrer en los espacios de la educación escolarizada.

Como se habrá podido apreciar, el mundo laboral se configura también como un espacio más para el aprendizaje de las personas que para la enseñanza. Desde una perspectiva de aprendizaje renovado, deberían aprovecharse las prácticas de aprendizaje en el mundo laboral, que están marcadas por un aprender haciendo. A partir de un énfasis en la acción concreta, las organizaciones del mundo laboral buscan también respuestas a las necesidades de formación de quienes se incorporan a ellas.

Además, resulta interesante anotar que actualmente la formación en el ámbito laboral no es siempre vista de manera funcional, en relación a los fines y objetivos de la empresa, ni únicamente para responder a las necesidades de aprendizajes técnico-tecnológicos que los trabajadores experimentan. Hoy, esta formación también se relaciona con el desarrollo de competencias que aluden a la formación integral de la persona, como, por ejemplo, desde la dimensión ética, la estratégica, la comunicativo-relacional, y la organizacional, entre otras. Es decir, la empresa actual si bien focaliza la formación técnica de sus trabajadores concibe la formación ocupacional de forma integral, trascendiendo los espacios clásicos vinculados a lo técnico-tecnológico. Pero lo interesante para nuestra discusión es que también se recurre a formas alternativas y flexibles de formación que dinamizan el proceso de aprendizaje y que contribuyen a movilizar al aprendiz hacia un aprendizaje permanente.

Es precisamente desde una visión más holística o sistémica de la relación aprendizaje – empresa que se plantean las necesidades de una organización que aprende. Senge (1991) identificó cinco factores característicos de una organización en aprendizaje permanente: dominio personal, modelos mentales, visión compartida, aprendizaje en equipo y pensamiento sistémico. Desde esa mirada, se describe la organización como agente educativo, pues forma y enseña, pero sobre todo como sujeto de aprendizaje, en la medida que aprende (Ibíd.). El modelo aludido privilegia el quinto factor o “disciplina” -el pensamiento sistémico-, en tanto considera que pensar sistémicamente es esencial para que la empresa aprenda. Es por medio de este pensamiento sistémico que la organización se vislumbra como un todo, compuesto por partes que se relacionan y afectan entre sí; así se preocupa tanto por los resultados como por los

procesos y se configura como una entidad abierta al aprendizaje y al conocimiento autoreflexivo; es decir, a la reflexión sobre la práctica o la acción cotidiana.

Schön (1992) ha destacado la importancia de la práctica reflexiva en la formación y el desarrollo profesional. Él critica la epistemología que subyace a los currículos de formación profesional universitaria, que privilegian los contenidos técnico-científicos, bajo el supuesto que el individuo, en su ejercicio profesional, seleccionará uno o más de esos contenidos en la medida que los necesite. Planteando esta relación de manera radicalmente distinta, Schön señala que nosotros más bien hacemos un análisis de una situación o acción concreta a partir de la competencia específica que la configura; y que es sobre la base del análisis de la práctica que se reflexiona y se busca soluciones a un problema específico, sin necesariamente echar mano de la racionalidad técnica:

Los estudiantes aprenden mediante la práctica de hacer o ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y se les ayuda a hacerlo así por medio de otros prácticos más veteranos que [...] les inician en las tradiciones de la práctica: las costumbres, los métodos y los estándares de trabajo de la profesión. [...] La iniciación en la tradición es el medio por el cual se liberan y se dirigen los poderes de los aprendices. (Schön 1992: 151)

Fue a partir de consideraciones como estas, que frente a la racionalidad técnica, Schön identifica una racionalidad de la práctica: pensar en lo que se hace mientras se está haciendo, como mecanismo para solucionar situaciones de incertidumbre, singularidad y hasta conflicto. Como se ve, no se trata únicamente de privilegiar el hacer, sino también de distanciarse estratégicamente de la acción, para reflexionar sobre ella y descubrir por uno mismo las características de la práctica. Es por ello que se considera que las universidades deberían aprender sobre cómo se forman las personas que asisten a las escuelas de arte y a los conversatorios de música, los cuales son definidos como espacios donde se construye y reconstruye el saber de forma dinámica y permanente. El conocimiento en la acción – o conocimiento que guía la acción-- y la reflexión en la acción –o pensar sobre lo que se hace-- son dos principios-acciones claves de este nuevo modo de pensar el aprendizaje desde la acción.

El conocimiento en la acción y la reflexión en la acción forman parte de las experiencias del pensar y del hacer que todos compartimos; cuando aprendemos el arte de una práctica profesional, no importa cuán alejado de la vida ordinaria pueda parecerse en un principio, aprendemos nuevas formas de utilizar tipos de competencias que ya poseemos. (Op. Cit.: 41)

Desde la práctica reflexiva se redefine la cuestión del conocimiento profesional, tomando como punto de partida la competencia y el arte que configuran la práctica efectiva; privilegiando además la reflexión en la acción. Algo importante es que la reflexión, como la concibe Schön, es más que un proceso psicológico individual; se trata más bien de un proceso social, ya que no solo reflexionamos sobre lo que cada uno de nosotros hace, sino también construimos grupalmente una visión sobre lo que aprendemos y acerca de cómo lo hacemos. En el proceso, un facilitador o tutor nos guía pero no necesariamente nos enseña. El modelo de Schön (1992) puede ubicarse como un ciclo de aprendizaje doble, en el cual entran en juego las introyecciones compartidas que conforman la base de las reglas: razonamientos, teorías, opiniones y todo lo relacionado con el por qué. Es un aprendizaje en el que, a nivel individual y colaborativo, se da el conocimiento y el entendimiento unidos.

1.3. La reconstrucción autobiográfica

Reconstruir la historia de vida individual de los profesionales inmersos en procesos de formación continua, o de desarrollo profesional, contribuye a la toma de consciencia de los involucrados sobre acontecimientos clave en sus vidas que tuvieron, tienen o podrían incidir en su actuación profesional, presente o futura. Tales acontecimientos tienen que ver con aspectos relacionados con su vida social, económica, educativa y hasta psicológica y política. Se trata de la configuración de relatos que parten de una realidad concreta y de una experiencia específica de vida en un contexto sociopolítico, sociocultural y sociopsicológico determinado. Es desde la subjetividad de las personas cuya historia de vida se describe y relata que también se busca reconstruir un conocimiento de la realidad social y de la historia social de un colectivo determinado.

Y es que, pese a la alusión a la vida “individual”, las historias de vida ponen de relieve y ejemplifican la trayectoria y devenir del colectivo del cual forman parte los sujetos cuyas vivencias y trayectorias se reconstruyen. En otras palabras, a partir de los hechos concretos que configuran y afectan el modo de vida y la trayectoria de un conjunto determinado de sujetos se logra reconstruir lo que ha ocurrido con los miembros de su grupo histórico-social como un todo. En el caso que ahora nos ocupa, reconstruir la historia de vida de profesionales indígenas inmersos en transformaciones educativas, para dar cuenta de la multiétnicidad, la pluriculturalidad y el multilingüismo inherente a nuestras sociedades, nos ayuda a reconfigurar una parte de la historia social de nuestros países, que es usualmente ignorada o pasada por alto por la historiografía convencional.

Además, y cuando la reconstrucción es asumida por los propios concernidos en interacción con sus pares y compañeros de estudio, la tarea contribuye también a su empoderamiento personal y colectivo, producto de la toma de conciencia crítica frente a aspectos inherentes a cuestiones relativas a la identidad, la lengua o lenguas de su entorno social, la escritura, la ciberidad y al papel que en su configuración identitaria jugaron la escuela y la educación en general. Es decir, el ejercicio autobiográfico genera un proceso crítico-reflexivo sobre aspectos de la vida que, a menudo, los sujetos de grupos sociohistóricos subalternos han debido ocultar, para resistir a la política hegemónica de opresión cultural, invisibilización étnica, discrimen y racismo, en general.

En la reconstrucción autobiográfica, la memoria se vuelve una herramienta indispensable para recordar de dónde venimos, cómo fue nuestra vida en el entorno familiar inmediato, en la familia ampliada y la comunidad, así como los hechos saltantes que nos marcaron y a la vez moldearon el contexto social, cultural, político y económico en el cual nos fuimos formando como personas y profesionales. La introspección se traduce en descripciones e interpretaciones detalladas de eventos, personas, interacciones y comportamientos, los cuales nos permiten entender los fenómenos sociales desde la perspectiva del actor. En el proceso lo que importa es la realidad que los sujetos mismos describen y los aspectos que ellos conciben como importantes.

Así, por ejemplo, en el marco del curso de Antropología Cultural de la Maestría en Lingüística Andina y Educación de la Universidad Nacional del Altiplano, en 1985, con Rodrigo Montoya, involucramos a un conjunto de estudiantes de distintas localidades del Sur Andino, en su mayoría aimara y/o quechua hablantes, en el análisis y escritura individual de sus biografías personales, a partir de lo que cada cual sentía y creía, durante y luego del proceso de reconstrucción de la historia personal. En las clases, se recurrió a la imagen del espejo para iniciar el proceso de introspección y abordar el problema de la identidad, vinculando identidad con autoimagen positiva. Se destacó que “tiene identidad quien se ve en el espejo y acepta con alegría la imagen que el espejo le devuelve de sí mismo” (Montoya y López 1988:10).

En ese entonces, la relación etnia-clase constituyó el punto de partida para plantear la cuestión de la identidad en el Perú y los estudiantes trabajaron sobre las siguientes preguntas: ¿Cuál es su identidad?, ¿Se siente peruano, quechua, aimara?, ¿Por qué? Si no tiene clara su identidad, señale los problemas y exponga qué sería necesario para tenerla. Como entonces lo

señaláramos (Montoya y López 1988:9), “La pregunta ¿quiénes somos? produjo muchas dificultades porque la respuesta lleva a un análisis que remueve dentro de nosotros las grietas profundas de la dominación cultural que atraviesa toda nuestra historia”.

... en la soledad del individuo que se ve en el espejo y en el examen de la historia que es necesario hacer para reconocerse como sujeto colectivo o como una suma de fragmentos, se encuentra la alegría o el desconsuelo individual o colectivo por lo que somos más allá de los discursos y las buenas intenciones. El racismo y la discriminación lingüístico-cultural aparecen inevitablemente en el espejo cuando los runas-quechuas o los jaqis-aymaras o los nativos de la selva se ven a sí mismos. ¿Cómo una estructura de profunda discriminación puede no generar un sentimiento de vergüenza y rechazo de sí mismos de aquellos a quienes les toca ver el mundo desde abajo? (Ibíd.)

Al mismo tiempo, las narraciones y análisis de los estudiantes nos permitieron una mejor lectura de lo que significa e implica ser un profesional indígena, así como también de las proyecciones que cada uno se planteaba. Mucho se escribe sobre las necesidades de los escolares indígenas, de sus logros y fracasos en el sistema educativo, pero es todavía poco lo estudiado con y respecto de aquellos indígenas que, pese al contexto sociopolítico adverso, logran concluir sus estudios universitarios y además avanzar académica y socialmente.

En el caso particular de los estudiantes aimara y/o quechua hablantes de la Universidad Nacional de Altiplano, se pudo observar cómo, a través de sus recuentos autobiográficos daban cuenta tanto de su realidad personal, cuanto de la historia social indígena en una región, como la de Puno, la cual pese a contar con una mayoría absoluta de población indígena se adhiere y reproduce las políticas de discriminación vigentes en el plano nacional. Como se puede apreciar a través de los extractos que se presentan a continuación³, en general, el entorno sociocultural y socioeconómico hegemónico, y la escuela, en particular, inciden sobre manera en la percepción que los sujetos tienen de sí mismos. También influye en la autodefinición el ascenso social logrado, producto del esfuerzo de sobreponerse a un sistema educativo que no se preocupa por responder a las particularidades culturales y lingüísticas de los educandos a los que atiende, ni menos aún a sus necesidades afectivas.

³ Los extractos presentados han sido seleccionados y tomados de las autobiografías incluidas en Montoya y López 2008.

No obstante, el contexto favorable en el cual desarrollan sus estudios de postgrado, que reconoce y acepta positivamente las diferencias culturales, e incluso fomenta la redefinición identitaria a partir de herramientas como la reconstrucción autobiográfica, posibilitó la toma de consciencia crítica respecto de sí mismos, de su condición identitaria e incluso de su proyección hacia adelante. Esto ocurrió pese a las complejidades que todo ello implica en un país que a lo largo de su historia ha apostado por la eliminación de las diferencias étnicas y por la construcción de una identidad mestiza y de una cultura nacional que también lo sea.

Si en la escuela y en el colegio nuestros profesores nos han enseñado a negar lo nuestro, cumpliendo minuciosamente todos los esquemas ya elaborados en la capital de la República [...], entonces ¿cómo podemos identificarnos con nuestra propia identidad? [...] Al mirarme en un espejo, debo decir que nunca me he avergonzado de decir que soy aimara; aunque debo manifestar que esto no es nada fácil, particularmente cuando los del otro grupo —los mistis— desde pequeño [...] a cada rato nos dicen; “cholito, indiecito, etc.” [...] Por eso,] *al tratar de referirme a mi propia identidad, me encuentro un poco desubicado para explicar y definir a conciencia qué y cómo soy*. Por ello creo que es necesario que los maestros como yo empecemos a indagar sobre nuestra propia historia como pueblo... Así tomaremos conciencia de quiénes hemos sido y cómo hemos sido vistos y tratados. *Recuperando nuestro pasado podemos ir hacia adelante*. (Profesional aimara. Los énfasis son míos.)

Si se me pregunta si me siento peruano o quechua, tendré que admitir que mi sentimiento no entra en estas dos alternativas, porque me siento más ‘mestizo’ que quechua; aunque, en lo profundo de mi alma, subyazca una manera de ser que mucho tiene que ver con la manera general de ser del quechua. *Me siento ‘mestizo’ por la instrucción que recibí. Y, como consecuencia de ella, por el status social ganado con un sacrificio ‘personal’ muy inmenso al haber tenido que pasar por una suerte de filtro social*. (Profesional criollo-mestizo. Los énfasis son míos.)

Tengo la plena seguridad y digo con la convicción sentida durante los años que he vivido, que, sentirse quechua o aimara en nuestra sociedad y en estos días significa dos cosas muy claras y precisas. [...] Creo que ser y sentirse quechua o aimara no es lo mismo, pues uno puede sentirse quechua o aimara sin que su procedencia ni su habla sea ésa, o pueda que sea de procedencia campesina y hable quechua o el aimara, pero no se sienta como tal. [...] Ser y sentirse quechua o aimara en nuestra sociedad significa por un lado ser objeto de menosprecio y humillación por parte de aquellos que no son quechuas ni aimaras pero que han nacido en el Perú. Pero, por otro lado, la situación se presenta más dramática cuando este menosprecio y humillación es proveniente de aquellos

que son y provienen de quechuas o aimaras.

[...] *Yo, que desde los 6 años de edad, vivo en la ciudad, he sentido en carne propia lo que significa no negar mi procedencia, ni mi lengua, ni mi cultura. Puedo manifestar que es muy duro enfrentar sobre todo la humillación y la discriminación.* Desde que ingresé a la escuela no veo más que discriminación por todos los rincones; siempre el saludo es con una sonrisa para aquellos que tienen muy buenas influencias y son de estrato superior, para nosotros el saludo pasa desapercibido. [...] *En las escuelas la situación es aún peor porque allí se frustran los ideales, anhelos y esperanzas de muchos niños sin importar para nada la capacidad que pudieran tener.* (Profesional aimara. Los énfasis son míos.)

Realmente me es muy difícil ubicarme en cualquiera de las categorías que se me plantean: ¿seré peruana, quechua, aimara? Es posible que mis reflexiones resulten siempre confusas. Pero estas cuestiones han provocado mucha confusión en mi personalidad y han sido motivo para que reflexione sobre mi real identidad. [...] *Ni modo, soy parte de lo andino quechua; pero, no puedo decir que me sienta identificada plenamente con todos estos elementos.* [...] *He hecho uso semejante de elementos culturales occidentalizados y me siento inmersa en estos dos mundos culturales...* [...] Estoy plenamente de acuerdo con el ansia colectiva de muchos que buscan [que] lo andino [...] se conserve y recree. [...] Pero, para lograr una identidad verdadera será necesario adquirir un conocimiento cabal de la realidad y optar decididamente por aquella categoría que esté más de acuerdo con mis propias vivencias y existencia. (Profesional criollo-mestiza de habla quechua. Los énfasis son míos.)

La lucha interna entre lo criollo-occidental y lo andino ha estado siempre presente en mí, pese a haberme sentido identificado con la ideología del proletariado. Pero al ir ganando experiencia a través de la investigación de las comunidades campesinas del departamento; debo decir, que el simple análisis de clase no cubre toda la explicación; se hace necesario considerar también el factor étnico. Además, por la observación de la supervivencia de la ideología, organización y tecnología del pasado milenario, me enorgullezco de pertenecer a la cultura quechua [...]. *Creo tener en la actualidad un 60% de identidad quechua-andina y el resto de la cultura universal compartida* [...]. (Profesional quechua. Los énfasis son míos.)

Para el desarrollo de la Maestría en Lingüística Andina y Educación, la reconstrucción autobiográfica jugó un rol fundamental en el desempeño individual de cada uno de los estudiantes. También la discusión académica sobre la cuestión de la identidad en el Perú puso de relieve los problemas por las que atravesaba la autodefinición indígena hace cinco lustros y la complejidad del entramado que su develación suponía. Los extractos presentados líneas arriba dan muestras precisamente de ello. Pero, de

lo que no cabe duda es que el ejercicio probó ser útil tanto para los fines de cada uno de los sujetos involucrados, como también para el desarrollo del mismo programa. Como veremos más adelante, subsiguientes aplicaciones de esta herramienta han permitido obtener información más rica y, sobre todo, hacer de la autobiografía también un instrumento de empoderamiento colectivo.

Precisamente con el fin de empoderar a los docentes en formación o en servicio, el ejercicio autobiográfico viene siendo utilizado de manera creciente en la formación de profesores. Se considera que la autobiografía profesional puede constituirse en una vía para la autoformación docente desde una perspectiva reflexivo-creadora. Se ha determinado que este ejercicio permite al docente profundizar en su conocimiento como persona y profesional, a partir de los acontecimientos que tuvieron lugar en el hogar, el aula y en la escuela, así como de la influencia e impacto que estos tuvieron en su vida personal y social (García 2000).

Diversos autores identifican la autobiografía como un paso previo a toda acción formativa con docentes, en tanto esta hace al docente tomar conciencia de su realidad cotidiana en el contexto en el cual se desarrolla, descubrir lo complejo de su actuación, analizar su propio desempeño profesional a la luz de las creencias, epistemologías e ideologías que lo sustentan, así como también de sus propias concepciones sobre educación, aprendizaje y enseñanza, además de permitirle reflexionar sobre su crecimiento como persona y profesional (Ibid). Varios investigadores destacan que la autobiografía no es solo un recurso metodológico sino más bien toda una estrategia de autoformación permanente, que implica reflexión, memoria, organización sistematización y análisis crítico. Se ha comprobado que, a través de la autobiografía, el docente a) fortalece su autoestima, b) selecciona, analiza y comprende experiencias personales y laborales vinculadas con su realización como profesional, c) hace de su experiencia de vida la base de su formación permanente, d) compara su desarrollo social y profesional con el de otros colegas, y e) también autoevalúa su desempeño y reflexiona sobre las motivaciones que tiene para ser docente (cf. p.ej. García 2000, Lasso 2009).

En resumen, la autobiografía responde a la necesidad de reflexividad que experimentamos todos los seres humanos, así como también a la urgencia de hacer de esta reflexividad una herramienta de formación permanente de todo profesional, a partir de la premisa que toda acción puede ser objeto de reflexión y que la reflexión da pie a la transformación permanente de la acción. Por medio de la autobiografía, el profesional, y en particular el

profesional de la docencia, producto de la toma de consciencia crítica, transita de prácticas fugaces a prácticas reflexivas sobre su oficio, y reflexiona en y sobre la acción pedagógica (Perrenoud 2004). Si algo parece ser determinante en el proceso es precisamente la autocomprensión o autoconsciencia que genera la agencia de una subjetividad particular.

2. La reconstrucción autobiográfica en la formación de profesionales para la educación intercultural bilingüe

Desde hace un buen tiempo, he promovido ejercicios de reconstrucción autobiográfica con profesionales que trabajan en procesos de educación intercultural bilingüe. A la experiencia inicial llevada a cabo en Puno en la década de 1980, le siguió luego otra en Asunción, desarrollada con el Harvard Institute for International Development (HIID), para formar a profesionales, por medio de una modalidad semipresencial, en bases y fundamentos de la educación intercultural bilingüe (EIB). Después vendría el uso de esta estrategia en la Universidad Mayor de San Simón, de Cochabamba, Bolivia, y también en la Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe Intercultural, de la Universidad de Cuenca, Ecuador, así como en la Maestría en Educación Intercultural Multilingüe de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua (URACCAN).

En Asunción me tocó desarrollar un diplomado sobre EIB, con cerca de 40 profesionales paraguayos, todos hablantes fluidos del guaraní paraguayo, que se desempeñaban como funcionarios gubernamentales o docentes universitarios que estaban involucrados en el proceso de normalización de la lengua guaraní. La experiencia se llevó a cabo entre los años 1996 y 1997, en el momento en el cual los estudiantes del diplomado implementaban la enseñanza de y en guaraní, en el marco de la reforma educativa paraguaya. Esta reforma comenzaba entonces a dar cumplimiento al precepto constitucional que reconoció al guaraní como lengua oficial del país.

Con estos hombres y mujeres militantes del guaraní se trabajó sobre la base de un breve cuestionario que, elaboramos con Catalina Lazerna del HIID, para orientar el ejercicio de reconstrucción autobiográfica. Las preguntas tenían que ver con: el proceso de adquisición y uso oral y escrito de las lenguas guaraní y castellano en distintos espacios, incluido el escolar, y en términos más generales con la relación entre lengua, identidad y educación.

A diferencia de lo ocurrido en 1985 en Puno, en el caso paraguayo, el ejercicio de reconstrucción autobiográfica tuvo lugar al inicio del diplomado semipresencial de nueve meses de duración⁴ y sirvió de base para el desarrollo del mismo. Al inicio y durante la primera fase presencial del diplomado, los estudiantes debían trabajar en forma individual como años antes lo habían hecho los estudiantes de la maestría puneña. Pero, dada la incomodidad que sintieron al responder preguntas que los obligaban a pensar y repensar sobre sí mismos, fue necesario en el camino cambiar de metodología. Así, nos tocó propiciar el trabajo en pares, en los cuales los dos miembros del par, por turnos, hacían de entrevistadores y tomaban nota de lo que sus compañeros decían. En este caso, la conversación facilitó la tarea y a la vez propició el intercambio de vivencias, las cuales eran bastante parecidas entre los miembros del grupo, dada la filiación lingüística y de clase compartida. Luego de la conversación y con la ayuda de las notas de su entrevistador, cada quien procedía a la redacción de su autobiografía.

Los ensayos autobiográficos pusieron de relieve el rol central que la lengua guaraní tenía en la vida personal y social de funcionarios del sector educación y de docentes universitarios, así como también el carácter emblemático de la misma al momento de determinar el ser paraguayo. La variante lingüística compartida por los miembros del diplomado se constituía en uno de los rasgos definitorios de la nacionalidad paraguaya, y por eso se valoraba muy positivamente los esfuerzos institucionales de introducción del guaraní paraguayo como idioma vehicular de la educación. La reconstrucción de la trayectoria de vida de cada uno de los estudiantes destacó también su compromiso para con una educación bilingüe pero además y particularmente para con la lengua guaraní.

Todos y cada uno de ellos se sentían responsables por el destino presente y futuro de la lengua y por ello eran parte de esfuerzos colectivos por su potenciamiento y su normalización institucional. Buscaban hacer del guaraní una lengua tan funcional como el castellano y estaban involucrados en tareas como el rescate de arcaísmos y la acuñación de

⁴ Participamos como docentes de este diplomado, Bret Gustafson, a la fecha estudiante de doctorado en la Universidad de Harvard y Luis Enrique López, entonces en la Universidad Mayor de San Simón. El curso tuvo tres sesiones presenciales intensivas en Asunción de una semana cada una, y entre una y otra tuvimos clases a distancia todos los viernes por dos horas, con apoyo de un "speaker-phone", para discutir las lecturas asignadas para la semana y ofrecer refuerzo a los estudiantes. Ellos se reunían en Asunción y yo me comunicaba desde Cochabamba. Entre clase y clase, con Bret Gustafson comentábamos y dábamos respuesta a las contribuciones escritas que los estudiantes enviaban por Internet. Bret Gustafson me acompañó en la última fase presencial del curso en Asunción.

neologismos, para que su lengua pudiera asumir los nuevos roles que la legislación le reconocía. Si bien eran conscientes de las distancias que se establecían entre el guaraní de la cotidianidad urbana y rural y el dialecto más elaborado y con fines escolares y académicos, con el cual ellos estaban comprometidos, pensaban que se estaba ante una cuestión de tiempo, que, en el proceso y con el avance escolar se irían resolviendo. Este análisis de la problemática sociolingüística de ese momento histórico fue producto del recuerdo y la reflexión de cada estudiante a partir de sus particulares experiencias de vida.

Pero, además de todo ello, las conversaciones entre pares llevadas a cabo contribuyeron a poner en claro similitudes respecto al desarrollo histórico del bilingüismo societal paraguayo y a cómo este marca la vida familiar y social en ese país. En otras palabras, desde la esfera micro-individual, las autobiografías contribuyeron a reconstruir la historia social del guaraní en el Paraguay. La reconstrucción histórica aludida fue estimulada por las preguntas formuladas entre pares, preguntas que no solo se referían a una historia social compartida, sino también a derroteros comunes abrigados por la intelectualidad paraguaya de la cual todos ellos formaban parte.

Del mismo modo, sobre la base de los recuentos biográficos de los estudiantes se anticiparon temas posibles de ser abordados en el desarrollo de las clases. Tales temas aluden a las particularidades de los usos sociales de las lenguas guaraní y castellano, así como a las implicancias que tales usos tienen para la educación paraguaya, en general, y para la educación bilingüe y el proceso de normalización idiomática, en particular.

Sobre la base de estos dos antecedentes y de los aprendizajes que arrojaron, la reconstrucción autobiográfica pasó a formar parte de la propuesta curricular de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe que comenzó a operar el año 2008 en la Universidad Mayor de San Simón, de Cochabamba, Bolivia, con estudiantes de seis países diferentes. Un módulo específico de autobiografía de mayor tiempo y dosificación fue incorporado al período de 8 semanas previas, al primer semestre de la Maestría. El taller de autobiografía fue una de las herramientas escogidas para situar la maestría y a la vez contribuir a la construcción de la comunidad interétnica de aprendizaje que su desarrollo requería.

2.1. El PROEIB Andes y la Maestría en EIB

El Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) es producto de un acuerdo, tomado en 1993 en Lima, entre representantes de universidades, organizaciones indígenas y ministerios de educación de Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú. El acuerdo buscaba responder a los desafíos que confronta la educación intercultural bilingüe (EIB), en general, y, en particular, la formación de recursos humanos para implementarla. Posteriormente a la fecha señalada, el Ministerio de Educación de Argentina se sumó a esta iniciativa.

El programa se instaló en la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia, en 1996 y, luego de dos años de preparación, ininterrumpidamente desde 1998 los cursos de formación que ofrece atienden a profesionales indígenas de distintos países de la región, comenzando por los seis ya mencionados, y a los que con el tiempo se han sumado otros como Guatemala México, Nicaragua y Panamá.⁵

La Maestría se inscribe en el nuevo escenario sociopolítico latinoamericano de mayor visibilidad y participación política indígena, gracias al cual los otrora proyectos experimentales de EIB han pasado a formar parte integral de los planes nacionales de educación. Esta nueva situación viene obligando al sistema universitario, y particularmente a las escuelas y facultades de educación, a organizar programas, tanto de pregrado como de postgrado, dirigidos a la formación docente o a la formación de formadores para la educación indígena, así como también programas de investigación sobre asuntos indígenas relacionados directamente con el quehacer educativo. Los desafíos que este nuevo contexto trae consigo rebasan las esferas de la formación profesional propiamente dicha, para más bien interpelar a la universidad también desde los planos epistemológico y pedagógico. De ahí que tales exigencias no necesariamente vayan de la mano con la disponibilidad actual en las universidades de suficientes competencias académicas ni de recursos humanos y financieros para asumir estos nuevos retos. Tal situación es producto de la orientación tradicionalmente uniformizadora y culturalmente asimilacionista que ha caracterizado a la universidad latinoamericana.

Por su parte, el carácter supranacional del PROEIB Andes se sustenta también en el propio carácter de los pueblos con los que trabaja y en la no-

⁵ Entre 1996 y 2007, esta iniciativa contó con el apoyo y financiamiento de la Cooperación Alemana (hoy GIZ).

coincidencia entre los límites que separan los Estados latinoamericanos y las fronteras étnicas. Como se sabe, un sinnúmero de pueblos indígenas se ven separados en dos, tres o más partes por las actuales fronteras de los Estados nacionales. Tal es el caso, por ejemplo, de los quechuas o aimaras que se encuentran hoy divididos en seis y tres estados diferentes, respectivamente. A esta situación se agregan hoy los resultados de la migración creciente que, en el caso indígena, puede conllevar a verdaderos movimientos poblacionales de una región a otra o de un país a otro, que determinan, por ejemplo, que ciudades como Buenos Aires, Lima, o Santiago contengan importantes bolsones de población indígena (cf. López 2009).⁶ Tales situaciones, si bien problemáticas para los mismos pueblos y países, en muchos aspectos ofrecen la posibilidad para el fomento del trabajo cooperativo entre dos o más países para diseñar y poner en práctica programas educativos que atiendan a un mismo pueblo a uno y otro lado de la frontera.

En sí misma, esta Maestría puede verse como un macro programa de investigación-acción, en tanto su diseño y puesta en práctica contribuyen al ajuste periódico de su propuesta curricular. La malla curricular comprende cuatro semestres académicos, que se desarrollan tanto en el aula universitaria como en comunidades indígenas en las fases de trabajo de campo insertas en cada uno de estos semestres.

Como se ha señalado, la Maestría está orientada a la formación de profesionales indígenas de los países andinos para que estén en capacidad de intervenir en el diseño, ejecución y evaluación de programas y proyectos de EIB.⁷ Para ello estimula el desarrollo de la investigación y la formulación y pilotaje de políticas públicas así como de propuestas para contribuir al mejoramiento de la calidad de la EIB en zonas rurales y urbanas con presencia de población indígena. Persigue además la formación de una comunidad de aprendizaje y de una red de profesionales indígenas y no-indígenas preocupados por la educación de la población indígenas e involucrados en el desarrollo de programas y proyectos específicos. A través de estos objetivos, la Maestría contribuye también a los propósitos generales del PROEIB Andes dirigidos a fomentar la integración regional,

⁶ Para una visión particular región por región y país por país, consúltese los diversos trabajos contenidos en Sichra 2009.

⁷ La Maestría en EIB fue organizada y planificada entre 1996 y 1998, con la participación de representantes de académicos universitarios, líderes e intelectuales indígenas y funcionarios de ministerios de educación de los países involucrados. En un período de casi dos años, a través de la subregión andina, se realizaron seminarios y talleres de consulta y construcción tanto de la propuesta institucional del programa, en general, como de los lineamientos y propuestas curriculares que orientaron la construcción de la Maestría en EIB.

el intercambio académico y la cooperación mutua entre universidades, centros de investigación, organizaciones indígenas y los ministerios de educación de los países involucrados.

2.2. El taller de autobiografía

Como se mencionó, los cuatro semestres académicos que comprende la maestría, son precedidos por una fase de iniciación o propedéutica, de ocho a diez semanas de duración. Esta fase propedéutica está destinada a apoyar la conformación de una comunidad de aprendizaje, a propiciar la reflexión de los estudiantes respecto de la formación que inician, así como la toma de consciencia sobre sus necesidades específicas de aprendizaje, directamente relacionadas con la educación en el ámbito del postgrado.

Durante esta fase inicial, la Maestría presta particular importancia a la reconstrucción individual y colectiva de las biografías de cada estudiante. La retrospectiva y la introspección son alentadas como parte de una estrategia destinada a la toma de consciencia individual y a la reflexión grupal o colectiva respecto de distintos procesos sociales y políticos vinculados con la EIB. Entre ellos se encuentran los procesos de: adquisición de la lengua indígena en la familia y la comunidad de origen, la adquisición del castellano y del bilingüismo, en general; el contacto y conflicto entre la lengua hegemónica y las lenguas subalternas; la apropiación de la escritura, la literacidad y la ciberidad; así como el proceso de escolarización y la educación, en general.

El taller de autobiografía es parte clave de la Maestría⁸, en tanto se asigna particular importancia tanto a las vivencias personales y sociales de los estudiantes, como a sus experiencias profesionales, como base de su formación. De ahí que la autobiografía en tanto ejercicio de introspección individual y colectiva marca el inicio de la formación de postgrado.

El taller de autobiografía se fundamenta en el uso de la memoria y la reflexión para examinar el papel de la lengua, la educación y (algunos aspectos de) la cultura en la vida del individuo. Sin perder de vista las facetas sociales y colectivas de los fenómenos lingüísticos, educativos y culturales, el taller brinda un espacio para considerar los efectos de los mismos desde una perspectiva personal. Puesto que tanto las ideologías como las acciones se basan en una subjetividad que es producto -aunque no exclusivo- de las

⁸ Esta estrategia es también utilizada en la Especialización sobre EIB del PROEIB Andes, aunque su desarrollo toma menos tiempo, dado que se trata de un curso semipresencial de solo un año de duración.

experiencias personales de cada uno, consideramos necesario determinar la naturaleza de dichas experiencias y cómo éstas definen la ubicación de cada uno de nosotros, en tanto sujetos sociohistóricos, en las redes de significación que conforman nuestro medio.

Desde mi infancia cuando comencé a hablar mi primera lengua materna fue y es aún el rama-kriol. Recuerdo que a la edad de cuatro años aún tenía dificultad para expresar muchas palabras en el idioma kriol. Aprendí a hablar esta lengua en la comunidad, pero especialmente en el hogar con mi mamá y otros amigos. A la edad de ocho años ya sabía hablar perfectamente mi lengua materna. Simultáneamente comencé a aprender una segunda lengua; en este caso, el español. Esta segunda lengua la comencé a hablar y escribir en el aula de clase.

En ese entonces los niños y niñas eran forzados a hablar y escribir en la segunda lengua, ya que todos los programas eran monolingües. Pero, además del español comencé a hablar otro idioma, el inglés. Esta lengua la aprendí en la iglesia, sobre todo, a través de los estudios bíblicos, los retiros y participando en el coro de la iglesia. Estas lenguas las hablo en distintos contextos, por ejemplo, el rama-kriol lo hablo con la familia y en la comunidad con mis vecinos; el español lo hablo con los niños(as) en la escuela, en las oficinas de las distintas instituciones, pero también con personas de habla hispana de mi alrededor. (AN1H, alumno rama-kriol nicaragüense)⁹

Este trabajo de auto-ubicación no es sólo un paso imprescindible para poder desarrollar posturas políticas y estrategias educativas de una manera consciente y transparente, sino también para generar aprendizajes social y culturalmente situados, y para reconstruir el proceso seguido en la construcción intelectual, mediada por la escritura.

En edad pre-escolar acudí a una escuela monolingüe en español. La educación primaria de igual forma fue en una institución monolingüe a pesar de que la escuela se encuentra en una comunidad indígena. Concluida la primaria me trasladé al municipio para cursar la educación secundaria, y el nivel medio superior (preparatoria) lo curse en la capital del estado (Morelia), al igual que la licenciatura de Derecho y Ciencias Sociales.

⁹ Ensayo producido en el marco de la Maestría en Educación Intercultural Multilingüe de URACCAN, como parte del módulo a mi cargo, denominado "Pueblos, culturas y lenguas indígenas en América Latina", dictado en enero 2011. En este caso, las autobiografías fueron únicamente de carácter lingüístico, a diferencia de lo que ocurre en el PROEIB Andes.

Al concluir la licenciatura presté mi Servicio Social en la Coordinación Interinstitucional de Atención a los Pueblos Indígenas de Michoacán. Cabe mencionar que *fue en esta etapa que me percaté de mi pertenencia a una comunidad indígena. Si bien es cierto, siempre durante mi niñez viví la práctica comunitaria en sus diferentes modalidades, no me había dado cuenta de la pertenencia a una forma distinta de vivencia cultural.*

Al terminar mi servicio social empecé a participar más dentro de eventos [...] relacionados con [...] asuntos indígenas [...]. Allí la convivencia con personas de las diferentes comunidades [...] me permitió una visión distinta de la situación de los pueblos indígenas. [...] Posteriormente me integré a una organización social denominada Nación Purépecha, la cual me permitió participar en reuniones para elaborar propuestas de derechos indígenas en el estado. [...] En esta organización me contactaron para seguir la especialidad de educación bilingüe en el PROEIB Andes [...].

En el curso de especialización [...] viví la experiencia de conocer de una forma distinta diferentes culturas. [...] Me refiero a un contexto totalmente diferente al que nos proporcionaron los libros de texto que otorga el Estado o los que adquirimos. Esta diferencia va desde tener un acercamiento y convivencia directa, hasta descubrir otras formas de vida, costumbres, gustos, visiones, características, etc. AM6M, alumna purépecha mexicana. (Los énfasis marcados en el texto son míos.)

Idealmente, la reflexión autobiográfica no debería desarrollarse solo en un primer taller; más bien debería marcar el inicio de un ejercicio periódico sobre el cual se regresa de distintas maneras, en diversos momentos de la formación, a fin de que cada participante tome consciencia de cómo, a partir de nuevos insumos, se van modificando paulatinamente sus percepciones y puntos de vista y se va re-escribiendo su propia historia. En otras palabras, modelar y remodelar su biografía personal puede permitirle al sujeto descubrir qué, cuánto y, ojalá también, cómo va aprendiendo. Para ello se requiere de un involucramiento directo, permanente y constante de cada uno consigo mismo, pero siempre en interacción con sus compañeros de estudios.

Los objetivos que acordáramos con el equipo docente de la Maestría para el desarrollo de este taller fueron formulados de la siguiente manera :

- Analizar críticamente las influencias que han contribuido a la formación de nuestras identidades y actitudes, frente a la lengua, la educación y la cultura.

- Vincular nuestras experiencias vitales con los procesos educativos vividos, construyendo de ese modo un espacio de conocimiento y conceptualización común, que interrelacione la vida y la escuela, la vida y la universidad, nuestra vida y la comunidad.
- Compartir la experiencia personal entre todos, con el propósito de reflexionar colectivamente sobre lo ocurrido.
- Establecer la relación entre lo que somos, hacemos, decimos y pensamos.
- Utilizar la escritura como medio o instrumento de reflexión acerca de la experiencia personal y la construcción intelectual, enfocando las áreas de lengua, cultura y educación.
- Posicionarse conscientemente frente a las relaciones de poder que subyacen a los diferentes temas que se abordan.

Yo desde muy pequeño cuando vivía con mis padres y abuelitos, solamente sabía hablar en shuar, más escuchando de mis abuelitos, porque con ellos me gustaba estar. Todos sus tratos me dirigían en shuar y mis comunicaciones eran solamente en shuar. Cuando tenía la edad escolar (5 o 6 años) seguía utilizando el mismo idioma, pero sucedió que mi profesora era colona, y ella solo nos hablaba en castellano. Desde entonces comencé a aprender otro idioma, escuchándolo, y también descubrí que mi papá también hablaba castellano. El me decía algunas palabras en castellano, pero yo no podía olvidarme de mi idioma. Sigo hablando las dos lenguas, aunque en mi familia prime la idea que el shuar es menos importante que el castellano. (AE1H, alumno shuar ecuatoriano)

En la edad escolar mis padres me enseñaron solo shuar, ellos nunca hablaron castellano. Pero, en la edad escolar, a los 6 años, se hicieron cargo de mí los salesianos, y desde ese momento me enseñaron el castellano, dando menos importancia a mi lengua shuar. Culminando mi instrucción primaria, continué en el mismo convento la educación secundaria por tres años, pero siempre utilizando el castellano como lengua predominante. En el año 1973, ingresé a trabajar como profesor en una comunidad lejana y desconocida para mí. Para mí este fue un cambio de ambiente muy duro, así mismo el idioma, el comportamiento de la gente, ya que mi educación se había desarrollado en un internado. (Maestra shuar ecuatoriana)

Mi vida cambió con la maestría. Conocí mucha gente de diferentes lugares, culturas, pero no por los mapas y los libros sino por las personas cara a cara. *Vi cómo era su vestimenta, su lengua pero también sus problemas y conflictos. Me*

impactaron mucho los conflictos que había entre los mapuches, y los problemas que vivían y la amenaza que sentían como pueblo. (AB1M, alumna quechua boliviana; mi énfasis)

Pasar por la maestría *me ayudó a volver a lo mío*, me ayudó a identificarme. Y aunque desde hace tiempo vivo en una ciudad, considero que también puedo ser un indígena urbano, alguien que si bien desterritorializado, se sigue viendo como indígena. (AB2H, alumno quechua boliviano; mi énfasis)

El desarrollo del taller implica un total de entre 25 y 30 horas efectivas de trabajo, durante las cuales los estudiantes trabajan tanto individualmente como en grupos. Para orientar y facilitar el proceso de introspección, se cuenta con un conjunto de fichas que priorizan determinados temas. Así, por ejemplo, para ayudar a elicitar información relativa a la identidad del estudiante, se plantean preguntas ejemplo, tales como:

- ¿Qué nombre(s) lleva? ¿De dónde viene(n) o quiénes se lo(s) pusieron?
- ¿Su(s) nombre(s) y apellido(s) reflejan de alguna manera su pertenencia a un grupo (sea étnico, familiar, nacional, lingüístico, etc.)?
- ¿Qué ha significado para usted su nombre en distintos momentos de su vida? ¿Le gustaba o no? ¿Por qué?
- ¿Consideró en algún momento, desde su niñez hasta los tiempos actuales, la posibilidad de llamarse por otro nombre? ¿Cuál? ¿Qué implicaciones tiene para usted este otro nombre que no tiene su nombre original? ¿Lo llevó a la práctica? ¿Con qué resultados?

Para ver la cuestión de género, en un apartado denominado “Mujeres y hombres nos formaron: ideologías e identidades de género”, se recurre a preguntas tales como:

- ¿Cuál fue la influencia de su padre y de su madre en sus actitudes ante la educación y sus ambiciones profesionales? ¿Uno de ellos o ambos le sirvió de modelo cuando de niño/a imaginaba su vida futura? Si no, ¿quiénes fueron sus modelos o héroes/heroínas en esa etapa de su vida?
- ¿Cómo fue la influencia de la escuela y/o de sus profesores en la formación de sus ideas sobre el género? (Aspectos positivos y negativos). ¿Notaba un trato distinto para niñas y niños? ¿Qué opinaba de ello cuando era escolar? ¿Qué le parece ahora?

- ¿En qué aspectos sería diferente su vida si hubiera nacido del otro sexo? (Aspectos positivos y negativos)

Y para abordar la cuestión de la(s) lengua(s), su adquisición, aprendizaje, uso y transmisión generacional, se recurre a la matriz siguiente, para que los estudiantes generen sus propias preguntas:

Aspecto \ Lengua	La lengua de su primera socialización	La segunda lengua que habla	Una tercera lengua que conoce o habla
Primeros recuerdos			
Recuerdos coincidentes con el ingreso a la escuela primaria			
Recuerdos relacionados con el momento en el cual comenzó a estudiar un segundo idioma			
Recuerdos de cuando empezó a pensar y/o trabajar en programas de EIB			
Contexto cotidiano actual (dimensiones personal, social y profesional)			
Proyecciones hacia el futuro para las dos o más lenguas			
Ideas en la sociedad sobre las lenguas			

Del mismo modo, y con el fin de orientar la producción escrita de las autobiografías, el estudiante recibe pautas específicas para la elaboración de cada uno de los ensayos autobiográficos que debe producir a lo largo del taller. Aquí, a manera de ejemplo, reproducimos lo referente al ensayo autobiográfico sobre las lenguas habladas:

Pautas para la redacción de la autobiografía

Poniendo énfasis en su condición de bilingüe (lengua indígena y castellano) o de plurilingüe (castellano, lengua/s indígena/s y alguna otra lengua), redacte su autobiografía en no más de cuatro páginas con 1,5 de espacio interlineado. Con base en las notas tomadas por sus compañeros durante la fase de socialización, escriba este ensayo tratando de desarrollar todos los tópicos abordados en las casillas de la matriz y establecer, en cada caso, relaciones y/o

asociaciones temporales con cada una de las lenguas que sabe y usa.

Le pedimos mirar:

- Primero, hacia atrás reconstruyendo los recuerdos más tempranos con cada uno de los idiomas en cuestión (por ejemplo, cuándo y dónde fue la primera vez que lo oyó, cómo lo aprendió, etc.).
- Luego, lo que ocurrió a partir de los 6 años con su ingreso a la escuela (por ejemplo, cuál fue su relación con el castellano, si lo sabía ya desde antes o lo comenzó a aprender ahí, cómo lo aprendió, en qué lengua se comunicaba con sus maestros y compañeros, etc.).
- Después, lo que pasó cuando en la secundaria, o antes o posteriormente, empezó a estudiar un segundo idioma (por ejemplo, cómo le enseñaban el nuevo idioma, sus reacciones ante él y frente a sus hablantes, sus logros y dificultades, la relación que establecía o no con los idiomas que ya sabía, etc.).
- Posteriormente, cuándo comenzó a pensar y/o trabajar en la educación bilingüe de castellano y lenguas indígenas (por ejemplo, si modificó o no la percepción que tenía sobre las lenguas que habla).
- Para luego, pasar a la situación actual (cuándo, dónde, para qué, con quién y cómo usa los idiomas que sabe, qué piensa de ellos, cómo se posiciona ante sus varios idiomas, etc.), incluyendo en ella el uso profesional que pueda hacer de las lenguas que habla y/o los trabajos que esté haciendo sobre ellas; para,
- Finalmente, mirar hacia adelante y referirse a su relación futura con cada una de ellas. Verá que también se incluye una referencia al estatus y posicionamiento social de las lenguas, para lo cual le solicitamos que nos cuente lo que usted oye con respecto a cada una de estas lenguas y la actitud que usted toma acerca de ello. Es decir, interesa saber también qué se escucha en círculos diversos (sociales, políticos, medios de comunicación, etc.) respecto a tales lenguas, y cómo reacciona usted frente a lo oído.

Con el uso de estas herramientas, los estudiantes, primero, trabajan en pares entrevistándose uno a otro, y registrando por escrito los aspectos centrales abordados por el estudiante entrevistado. Las matrices y/o

preguntas que se les ofrecen sirven como guía y solo para motivar el inicio de la conversación, pues una vez que esta se instala, por lo general, surgen otras preguntas, en tanto no se trata de un interrogatorio ni de una entrevista formal sino más bien de un diálogo inter-pares sobre asuntos de interés compartido.

Al escuchar a los demás compañeros relatar su historia, vas completando la tuya y aprendes más de ti mismo. (AM3H, alumno triqui mexicano)

Luego, proceden a la redacción individual de sus ensayos autobiográficos, apoyados por las notas tomadas por su entrevistador, para finalmente socializar su autobiografía con el resto de la clase. A partir de este momento, se genera una discusión general, en la cual se identifican las similitudes y diferencias entre los casos específicos analizados y, por la vía de la comparación, se establecen tendencias generales relativas a la historia social del pueblo al cual pertenece cada estudiante.

Adicionalmente y tratándose de un grupo de estudiantes provenientes de distintos países, se plantean semejanzas y diferencias que, al final de cuentas, hacen a las relaciones de contacto y conflictos entre indígenas y no-indígenas y, derivado de ello, entre pueblos, culturas y lenguas de raigambre distinta pero también de diferente estatus político. Sobre esas bases, se discute y analiza la situación en la cual se desarrolla la educación en cada uno de los países involucrados.

3. Los viajes de autodescubrimiento y de descubrimiento mutuo

Como resultado del taller, muchos de los estudiantes inician un proceso de cuestionamiento y reconstrucción identitaria que los marca y afianza en su desarrollo profesional. Del mismo modo, y como se esperaba, sus experiencias de vida y el conocimiento reconstruido se convierten en fundamento y sustento de los nuevos aprendizajes. Adicionalmente, se avanza en la convivencia interétnica e intercultural entre estudiantes y docentes, sobre la base de la confianza mutua construida, en tanto los docentes participan también del ejercicio autobiográfico y comparten sus historias de vida con sus estudiantes.

La autobiografía ayuda a fortalecernos, compartir vivencias, conformar colectivos. Por medio de la autobiografía ampliamos nuestra visión de colectivo. Ya no solo la hermandad maya, sino la latinoamericana. (AM2M, alumna maya lacandona mexicana)

Lo que el otro mira en mí me ayuda a rectificar lo que uno no ve. (AM4H, alumno criollo-mestizo mexicano)

Me gustó compartir la autobiografía con otros, porque nos “espejeábamos”. Descubrimos que pasamos por experiencias similares y que compartimos compromisos. Además, nos permite construir horizontalidad. (AM2M, alumna maya lacandona mexicana)

Finalmente, se inicia un posicionamiento consciente de los estudiantes frente a las relaciones de poder que determinan las relaciones entre los pueblos, sus identidades, culturas, lenguas y formas de educación.

Me abrió los ojos, adquirí nuevas miradas, conocí nuevas culturas. Eso se proyectó a mi familia; cuando tenía mucho trabajo mis hermanos me ayudaban a transcribir las entrevistas de la maestría y se enteraban de cómo vivían los campesinos, abrieron los ojos, entendieron otros puntos de vista. (AB1H, alumno boliviano)

No basta con que te vistas de awayos y hables en quechua para que te sientas comprometido con ellos [los indígenas], y trabajes por ellos. No es cuestión de pureza. Yo sé quién era mi padre, era monolingüe quechua y tuvo que aprender el castellano al llegar a la ciudad. También fue fregado por la familia de mi madre. Mi madre era aimara de una familia que pretendía ser blanca, porque tenía dinero. (AB1H, alumno boliviano)

Todo esto se ve reforzado por dos factores que es menester destacar: de un lado, la dimensión histórica regional, nacional y local que constituye el eje que atraviesa el desarrollo de cada una de las cuatro áreas curriculares de la maestría (lengua, cultura, educación y lengua indígena; y, de otro lado, la interacción que se suscita, también durante este primer semestre, entre estudiantes y comuneros (mujeres, hombres y niños de distintas edades), en el curso del primer trabajo de campo a lo largo de 4 a 6 semanas.

María Elena García (2007:13), investigadora externa, destacó, en una evaluación del programa, cómo la reconstrucción autobiográfica había impactado la imagen y lectura que los estudiantes habían construido de sí mismos.

La mayoría de los estudiantes comentaron que el taller de autobiografía fue uno de los mayores retos y experiencias significativas de sus vidas. Como lo describió un estudiante, “al escribir sobre mi vida, empecé a mirarme, como por primera vez”. Otro estudiante escribió en uno de los cuestionarios: “El taller [de autobiografía] fue como un espejo que reflejaba imágenes no siempre reconocidas”. [...] El hecho de escribir sobre sí mismos y sobre su auto-imagen (en muchos casos, por la primera vez) también fue un viaje de auto-descubrimiento.

Por ejemplo, un estudiante describe este proceso de la siguiente manera: “Un elemento muy positivo de la maestría es que nos hacen trabajar sobre auto-imágenes. El primer taller fue sobre ‘nuestro nombre,’ un proceso de introspección del origen de tu nombre; entonces uno va entrando en relación con su nombre y su historia, y vamos conociendo nuestros traumas culturales. Nos damos cuenta que cambiar tu apellido es cambiar tu historia y tu identidad”.

Y es que en el curso del taller, afloran recuerdos, se recupera la memoria, se tematizan situaciones de índole diversa y se toma consciencia respecto de la situación de subalternidad por la que atraviesa la población indígena para, sobre esa base, asumir compromisos. Del mismo modo y cuando el ejercicio se desarrolla cuando el graduado se ha reinsertado en el mundo laboral, los ensayos autobiográficos permiten también reconstruir acontecimientos que tuvieron lugar en la maestría así como también evaluar algunos de sus efectos.

Después de la maestría tienes una perspectiva más crítica en relación con el trabajo con el campesinado y la comunidad indígena. No eres un extensionista sino un empoderador de la comunidad. (AB2M, alumna aymara boliviana)

Escuchar hablar fluidamente en aimara o quechua a los compañeros bolivianos y peruanos me fascinó. Ello me motivó a buscar y reafirmar mi identidad. De regreso en mi país, sigo aprendiendo mi lengua y cada vez la uso más. Además mi aprendizaje andino, boliviano, quechua, aimara, sudamericano ha enriquecido mi visión de la diversidad pero también de lo mucho que tenemos todos los indígenas en común. Me he convertido en una aprendiz total, ya no puedo parar. (AM1M, alumna huasteca mexicana de habla nahuatl)

Pero también se contrastan experiencias de vida y se abren espacios para la reflexión individual y grupal sobre los procesos históricos de cambio cultural e identitario, que comenzaron por el seno familiar. A partir de ello se inician procesos de redefinición identitaria.

Con la autobiografía me conflictué y me preguntaba constantemente ¿nosotros desde dónde hablamos? Ellos pueden hablar desde la comunidad. Y ¿yo? Interrogaba a mi mamá para encontrar mis raíces. (AB1M, alumna criollo-mestiza boliviana)

La autobiografía, y la maestría en general, me ayudaron a encontrar mi identidad, a buscar mis raíces. Con ello, he adoptado una nueva perspectiva en lo laboral: un cambio de visión. Tienes ahora una postura definida en lo que vas haciendo, ya no eres neutro, ni actúas por casualidad. (AB2M, alumna aymara boliviana).

Adicionalmente a lo señalado, los talleres de autobiografía contribuyen también a la apropiación de la lengua escrita, en tanto cada estudiante no solo reconstruye su historia personal, sino que además plasma esa historia por escrito. Esto resulta de particular importancia con profesionales indígenas y también con maestros, cuya necesidad de escribir es limitada, pero que, en el curso de sus estudios de postgrado, requieren también de la lengua escrita para avanzar académicamente. Retomar la escritura desde la dimensión personal y para sistematizar las experiencias de vida posibilitan un reencuentro más amigable del profesional indígena con la lengua escrita.

Más allá de sus reflexiones sobre identidades, muchos estudiantes también señalaron que era la primera vez que habían escrito ensayos de una naturaleza personal. Antes del PROEIB, habían estado acostumbrados a escribir informes técnicos o académicos, dependiendo de sus puestos antes de llegar al programa. *Para muchos de los estudiantes, la experiencia de escribir sobre sí mismos no sólo les abrió los ojos, sino también les resultó sorprendentemente placentero.* (García 2007:14, mi énfasis)

Con las herramientas adquiridas, y el desarrollo de la escritura, he podido asumir nuevos retos profesionales. (AB4M, alumna guaraní boliviana)

A partir de la reflexión sobre lo que hago, comencé a encontrarle sustento teórico a lo que hacía. (AP5M, alumna quechua peruana)

He reforzado mi sentido crítico de ver la vida. (AM3H, alumna mexicana de habla nahuatl)

La reflexión autobiográfica es también recordada por los alumnos como una estrategia y un mecanismo para la autorevaloración social, lo que permite salidas sociopsicológicas a la condición subalterna que marca la cotidianidad de los estudiantes indígenas, incluso en un contexto universitario. Ello implica reposicionarse frente a las miradas externas, que a menudo minimizan la condición indígena y los modelos civilizatorios distintos al hegemónico, a menudo desde una posición racista y discriminadora que pone en vigencia la persistencia de la condición colonial.

Me siento con más autoestima, con más fuerza para seguir adelante. (ABM4, alumna quechua boliviana)

Permite hacer una lectura de nosotros mismos. No nos vemos solo con carencias y debilidades, sino como sujetos en la historia. (AM2M, alumna maya lacandona mexicana)

Nos ayuda a resolver conflictos interculturales a partir de la explicitación del lugar desde donde hablamos. (AM3H, alumno triqui mexicano)

Como se habrá podido colegir, la reflexión autobiográfica es una herramienta potente que confronta al sujeto con las experiencias vividas pero que además, mirándose al espejo, le permite releer su realidad y releerse a sí mismos para construir una imagen renovada de sí mismos. Mirarse en el espejo pero también intercambiar miradas, o “espejearse” como nos decía una de las estudiantes, potencia la autoestima, la autoconsciencia y la autocomprensión de uno mismo, y todo ello contribuye a la agencia individual y colectiva en los profesionales indígenas. Sobre esa base, se avanza hacia la construcción de una comunidad de aprendizaje y de práctica compartida, a partir también del sinceramiento individual y colectivo respecto de una realidad que a menudo resulta difícil problematizar y develar.

Luego de las experiencias desarrolladas en distintos contextos y con diferentes grupos de alumnos, considero que la reflexión autobiográfica es clave en todo proceso de formación y de desarrollo profesional, y muy especialmente cuando los estudiantes son individuos pertenecientes a comunidades subalternas. Pues, en el proceso de preparación, construcción oral y finalmente de redacción escrita de sus biografías, los estudiantes se fortalecen como personas y personalidades y también como profesionales. La reflexión sobre sí mismos y el diálogo y la discusión que alrededor de ella se suscita contribuye al empoderamiento individual y colectivo de cada uno de ellos, generando o devolviéndoles confianza en lo que sienten, piensan, dicen y proyectan.

Además, cuando este ejercicio tiene lugar en un ámbito de formación profesional que convoca a estudiantes de diferentes pueblos, regiones, países, culturas y lenguas la reflexión autobiográfica abre ventanas hacia una interculturalidad vivida, en la que se expresan anhelos pero también angustias, y donde la memoria evoca recuerdos alegres pero también desconcierto y tristeza. Así, munidos de una mayor autocomprensión y fortalecidos, producto de la mayor consciencia crítica desarrollada, en el contacto y conflicto entre diferentes, se avanza hacia la utopía de la convivencia democrática entre diferentes, o de lo que en Chiapas se denomina como “un mundo en el que quepan muchos mundos”.

El proceso de reconstrucción autobiográfica no sólo permite el conocimiento más profundo del otro, desde el mismo momento en el cual los estudiantes se reúnen por primera vez, sino también contribuye a su interculturalización, en tanto se

comparten experiencias interculturales de contextos diversos y distintos al conocido. De este modo, la autobiografía se torna en una herramienta que apoya procesos subjetivos y cognoscitivos de empoderamiento individual y colectivo de nuestros estudiantes. (Limachi 2008: 447)

Como lo señalara líneas arriba, el ejercicio autobiográfico bien puede acompañar el desarrollo de todo el proceso de formación, y a manera de un alto en el camino, volver a revisar lo avanzado desde la subjetividad de cada participante para ver en qué medida lo nuevo construido es apropiado, resignificado y utilizado por el sujeto en la construcción intra e intercultural de sí mismos y del colectivo del cual forma parte o con el cual se autoidentifica. También sirve para determinar en qué medida avanzan en su descentramiento cognitivo y epistemológico y descubren diferencias epistémicas así como otros conocimientos y otras formas de conocer, aprender y enseñar.

No se trata, sin embargo, de quedarnos en la dimensión de la experiencia personal y colectiva inmediata, sino más bien de hacer de ella el medio y objeto desde el cual los estudiantes se apropian de herramientas de análisis crítico-reflexivo y de conocimientos varios que les permiten ampliar la comprensión de ellos mismos, de su grupo histórico-social, de las posibilidades de transformación de su entorno y también del mundo del cual son parte. Como nos lo señalaran dos graduados del programa al evocar el taller de autobiografía del PROEIB Andes,

... sin ella [la reconstrucción autobiográfica], la maestría hubiera sido un curso más. Ha sido esencial para reencontrarse uno consigo mismo y con su pueblo, así como para iniciar procesos de descolonización más allá de lo cognoscitivo y a partir de lo afectivo y vivencial. La autobiografía promovió en mí el inicio de una descolonización interna y me aproximó gradualmente al verdadero sentido de la interculturalidad. (Guido Machaca, comunicación personal, 2012)

La autobiografía marcó el inicio de una construcción colectiva del saber y de la vida desde un “nosotros” (pueblos originarios). Se trata de un proceso que implica una formación política, profesional académica y comunal. Por ello, continuó los procesos de formación universitaria en vinculación con mi pueblo indígena. (Nallely Arguelles, comunicación personal, 2012)

Referencias bibliográficas

Academy for Educational Development (AED). 1993. **Rural Primary Education Improvement Project. Final Evaluation. Informe preparado para la Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos.** Guatemala: AED.

Appel, R. 1988. "The language education of immigrant workers' children in The Netherlands". En T. Skutnabb & J. Cummins (Eds.), **Minority education: From shame to struggle.** Philadelphia: Multilingual Matters. 57-78.

Batelaan, P. 1998. **Towards an Equitable Classroom. Cooperative Learning in Intercultural Education in Europe. Final Report of the Cooperative Learning in Intercultural Education Project (CLIP).** Hilversum: International Association for Intercultural Education.

Cummins, J. 1989. **Empowering minority students.** Sacramento, CA: California Association for Bilingualism Education.

Denegri, M.; C. Opazo y G. Martínez. **Aprendizaje cooperativo y desarrollo del autoconcepto en estudiantes chilenos.** Revista de Pedagogía. Vol. 28. (Universidad Central de Venezuela, Caracas) 13-41.

García, L.J. 2000. **Autobiografía profesional: una vía para la autoformación docente.** Revista Diálogo Educacional, Vol. 1, núm. 2 (Pontificia Universidade Católica do Paraná, Brasil). 1-8.

García, M.E. 2007. **Un estudio de impacto del PROEIB Andes.** Seattle: University of Washington. Comparative History of Ideas Department. Mimeo.

Gottret, G.; T. Granado del y otros. 1995. **Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe. Evaluación longitudinal.** La Paz: UNICEF. Mimeo.

Haeussler, I.M. y Milicic, N. 1991. **Desarrollo de la autoestima y de las habilidades de comunicación. Curso Taller.** Santiago: Fundación Educacional Arauco.

Haller,C; V. Gallagher; T.L. Weldon y R.M. Felder. 2000. **Dynamics of Peer Education in Cooperative Learning Workgroups.** Consultado el 10.12.11, en <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/Hallerpap.pdf>

Johnson, D.W., R.T. Johnson, y K.A. Smith. 1998. **Active Learning: Cooperation in the College Classroom**. 2da. Edición. Edina, MN: Interaction Book Co.

Johnson, D. and R. Johnson. 1991. **Learning Together and Alone: Cooperation, Competition and Individualization**. New Brighton, NM: Interaction Book Company.

Knowles, M., F. Holton, F. y R. Swanson. 2001. **Andragogía: el aprendizaje de los adultos**. México: Mexicana.

Lasso, E. 2009. **Hitos personales, políticos y educativos en las autobiografías intelectuales**. Revista UCSAR, Investigación en las Ciencias Sociales. Año 1, num. 1. (Universidad Católica Santa Rosa, Venezuela). 9-26.

Latapí, Pablo. 2003. **¿Cómo aprenden los maestros? Conferencia magistral en el XXXV aniversario de la Escuela Normal Superior del Estado de México**. Toluca, 18 de enero de 2003. Cuadernos de Discusión 6. México, D.F.: SEP.

Lave, J y E. Wenger. 1991. **Situated Learning. Legitimate peripheral participation**. Cambridge: University of Cambridge Press

Le Boterf, G. 1991. **Ingeniería y evaluación de los planes de formación**. Deusto: Ediciones Deusto.

Limachi, Vicente. 2008. "La experiencia del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos (PROEIB-Andes), sede Universidad Mayor de San Simón, Bolivia". En Daniel Mato (coord). **Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina**. Caracas: IESALC – UNESCO. 438-448.

López, L.E. 1988. **Lengua**. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.

López, L.E. 1996. "La diversidad lingüística, étnica y cultural latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere". En H. Muñoz y P. Lewin (eds.) **El significado de la diversidad lingüística y cultural**. México, D.F.: UAM-INAH. 279-330.

López, L.E. 2009. "Pueblos, culturas y lenguas indígenas en América Latina". En I. Sichra (coord.) **Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina. Tomo I**. Quito: AECID, FUNPROEIB Andes y UNICEF. 19-99.

Montoya, R. y L.E. López. 1988. **¿Quiénes somos? El tema de la identidad en el Altiplano.** Lima: Mosca Azul.

Ortega, P.; R. Mínguez y M.L. Rodes. 2000. **Autoestima: un nuevo concepto y su medida. Teoría de la Educación.** Revista Interuniversitaria. Vol 12. (Universidad de Salamanca). 45-66.

Perú. Ministerio de Educación. Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente. 2008. **Compromiso de Maestro. Formación en la práctica.** Lima: Dirección General de Educación Superior y Técnico Profesional y Dirección de Educación Superior Pedagógica.

Perrenoud, Ph. 2004. **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.** Barcelona: Grao.

Pichon-Rivière, E. y A. Quiroga de. 1985. **Psicología de la vida cotidiana.** Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

PROEIB Andes. 1998. **Maestría en educación intercultural bilingüe. Propuesta curricular.** Cochabamba. Mimeo.

PROEIB Andes. 1998. **Taller de autobiografía.** Cochabamba. Mimeo.

Rosenberg, M.; C. Schooler, C. Schoenbach y F. Rosenberg. 1995. **Global Self-Esteem and Specific Self-Esteem: Different Concepts, Different Outcomes.** American Sociological Review. Vol. 60, No. 1 (Feb., 1995). 141-156.

Schön, D. 1992. **La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.** Segunda edición. Barcelona: Paidós Ibérica.

Senge, P. 1994. **La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje.** Barcelona: Granica.

Sichra, I. 2009. **Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina.** Tomos I y II. Quito: AECID, FUNPROEIB Andes y UNICEF.

Vygotsky, L. 1978. **Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes.** Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Wang, M.; G. Haertel y H. Walberg. 1997. **What helps students learn?** Washington, DC: Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory, U.S. Dept. of Education, Office of Educational Research and Improvement, Educational Resources Information Center

Wright, S.C. y D. Taylor. 1995. **Identity and the Language of the Classroom: Investigating the Impact of Heritage Versus Second Language Instruction on Personal and Collective Self-Esteem.** Journal of Educational Psychology. Vol. 87, No. 2, 241-252.

No resulta pues casual la presentación de este libro, precisamente en el contexto universitario actual. Si bien la experiencia de estructurar un "Modelo" podría entenderse como un contrasentido, es importante confiar en que el carácter eminentemente flexible de este emprendimiento, debe garantizar la posibilidad de abrir nuevos espacios, respuestas, pero más afianzando espacios de verdaderos y amplios diálogos interculturales.

A través de 5 artículos, invitamos a una serie de diálogos relacionados con la educación superior. No podía faltar esta revista en mejor momento. Si los docentes de San Simón están buscando ejemplos, maneras en que se puede hacer práctico el discurso intercultural, el transcurso por el libro les abrirá las puertas a otras estrategias, otras herramientas cuya efectividad ha sido comprobada por los investigadores y que se nos ofrecen como regalo. Como punto de partida para nuestras propias exploraciones en un terreno que suena a discurso vacío pero que, en realidad, podría constituir la mejor alternativa de nuestra universidad y de la sociedad, de aquí hacia el futuro.

Muchas de las experiencias confluyen, de manera también agorera, en el escenario de la UFRB. De hecho, la capitalización de experiencias pedagógicas, el programa de tratamiento de familias indígenas y las autobiografías como proceso de transformación identitaria, suceden en el marco de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, ya sea a través de la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe, o de la Maestría en EIB, o en el ámbito del PROCEB Anders Y, al igual que otras dos investigaciones, relatan experiencias fuera de Bolivia, no dejan de ser complementarias con las otras propuestas, pues sus autores y las vivencias que relatan forman parte de alguna manera del mismo momento con nosotros.

Diana Fernández Céspedes