

EDUCACIÓN INTERCULTURAL A NIVEL SUPERIOR:

REFLEXIONES DESDE DIVERSAS
REALIDADES LATINOAMERICANAS



COORDINADORES:

SERGIO ENRIQUE HERNÁNDEZ LOEZA, MARÍA ISABEL RAMÍREZ DUQUE,
YUNUEN MANJARREZ MARTÍNEZ Y AARÓN FLORES ROSAS



EDUCACIÓN INTERCULTURAL A NIVEL SUPERIOR:

REFLEXIONES DESDE DIVERSAS
REALIDADES LATINOAMERICANAS

COORDINADORES:

SERGIO ENRIQUE HERNÁNDEZ LOEZA

MARÍA ISABEL RAMÍREZ DUQUE

YUNUEN MANJARREZ MARTÍNEZ

AARÓN FLORES ROSAS

Sergio Enrique Hernández Loeza,, María Isabel Ramírez Duque,
Yunuen Manjarrez Martínez y Aarón Flores Rosas
(coords.)

**EDUCACIÓN INTERCULTURAL A NIVEL SUPERIOR:
REFLEXIONES DESDE DIVERSAS REALIDADES LATINOAMERICANAS.**

- 1era Ed. - México:
UIEP / UCIREL / UPEL, 2013.
ISBN: 978-607-96337-0-7

Universidad Intercultural del Estado de Puebla
Calle Principal a Lipuntahuaca S/N
Lipuntahuaca, Huehuetla, Puebla, C. P. 73475, México

Universidad Campesina Indígena en Red
Calle 3 Poniente No. 4903, Col. Reforma Sur
Puebla, Puebla, C.P. 72160, México

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Av. Sucre, Parque del Oeste, "Alí primera". Catia-Caracas.
(Estación del metro gato negro)
Caracas, C.P 1030, Venezuela

Fotografía de cubierta:
Fragmento de una pieza arqueológica encontrada en
Qoyomachuchut, Lipuntahuaca, Huehuetla, Puebla, México.
Fotografía tomada por Fabián Baltazar Nieto.

Diseño de portada, Edición, Formación electrónica:
Impresora Publigráfica, S.A. de C.V.

Derechos reservados conforme a la ley
ISBN: 978-607-96337-0-7

Se autoriza el uso de la información contenida en el presente libro
para fines de enseñanza, investigación y divulgación del conocimiento
siempre que se haga referencia a la publicación, así como asignar
los créditos correspondientes a cada autor.

Primera edición, abril de 2013

Impreso en México



I N D I C E

PRESENTACIÓN

Sergio Enrique Hernández Loeza, María Isabel Ramírez Duque, Yunuen Manjarrez Martínez y Aarón Flores Rosas	1
---	---

PRIMERA PARTE: REVISIÓN CONCEPTUAL

UNA DÉCADA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO: DEBATES ENTRE EMPODERAMIENTO INDÍGENA Y TRANSVERSALIZACIÓN DE LA DIVERSIDAD Gunther Dietz y Laura Selene Mateos Cortés	11
HACIA UN MODELO DE SOCIEDADES PLURALES DE CONOCIMIENTOS Y EL PLURALISMO EPISTEMOLÓGICO León Olivé	35
‘ESPACIO TERRITORIAL’ Y LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR Eva Hortensia Cházaro Arellano	51

SEGUNDA PARTE: PROPUESTAS DESDE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

LA AUTONOMÍA COMO CONDICIÓN PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Bruno Baronnet	65
LA EPISTEMOLOGÍA NÁHUATL Y LA DESCOLONIZACIÓN DESDE LAS LENGUAS ORIGINARIAS Tesiú Rosas Xelhuantzi.....	81
PENSAMIENTO SISTÉMICO DE LA CULTURA NAHUA EN LA SIERRA NORORIENTAL Eliseo Zamora Islas	97
LA FIESTA DEL ELOTE: CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DEL SENTIDO DE LA VIDA EN TEPETZINTLA, VERACRUZ Jazmín Nallely Argüelles Santiago.....	119
APRENDER A SER HOMBRE. HONOR Y PRESTIGIO ENTRE LOS TOTONACOS DE ZIHUATEUTLA, PUEBLA Alfonso Hernández Olvera	133

**TERCERA PARTE:
EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL
A NIVEL SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA**

DIVERSIDAD CULTURAL, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA. CONTEXTOS, MODALIDADES DE COLABORACIÓN INTERCULTURAL, LOGROS Y DESAFÍOS. Daniel Mato	155
LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES EN MÉXICO: SUS RETOS Y NECESIDADES ACTUALES Sylvia Schmelkes.....	179
UNIVERSIDAD COMUNITARIA INTERCULTURAL Y DESARROLLO CON IDENTIDAD: CONVERGENCIAS DESDE LA EXPERIENCIA DE URACCAN José Luis Saballos Velásquez	191
EDUCACIÓN INTERCULTURAL ENTRE TENSIONES Y DISTENSIONES: UNA MIRADA DESDE EL CONTEXTO VENEZOLANO María Isabel Ramírez Duque	215
EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN SURAMÉRICA IRES Y VENIRES DE LA UNIVERSIDAD DEL PACÍFICO. Félix Suárez Reyes.....	239
LA UNIVERSIDAD COMUNITARIA INTERCULTURAL DE LAS NACIONALIDADES Y PUEBLOS INDÍGENAS "AMAWTAY WASI". HACIA UN NUEVO PARADIGMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Luis Fernando Sarango M.....	265

**CUARTA PARTE:
INVESTIGACIÓN Y DESAFÍOS A FUTURO**

ETNOGRAFÍA DE LOS SABERES CAMPESINOS EN PROCESOS EDUCATIVOS. LOS SABERES INTERCULTURALES DE LA EDUCACIÓN AGROPECUARIA A NIVEL MEDIO SUPERIOR. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN María Guadalupe Díaz Tepepa	285
INTERCULTURALIDAD: NATURALEZAS DOMINADAS, NATURALEZAS VIVIDAS Elena Lazos Chavero	299

TRASCENDIENDO LAS TEORÍAS HEGEMÓNICAS. LOS APORTES DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS Y LOS MOVIMIENTOS SOCIALES A LAS CIENCIAS SOCIALES Víctor Manuel del Cid Lucero.....	315
FRACASO Y ÉXITOS DE UNA PROPUESTA EDUCATIVA INTERCULTURAL CONCEBIDA Y APLICADA EN AMÉRICA LATINA Y BASADA SOBRE EL MÉTODO INDUCTIVO INTERCULTURAL Jorge Gasché Sues.....	331
AVANCES, RETOS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL A NIVEL SUPERIOR Fernando I. Salméron Castro	343

ANEXOS

IMÁGENES DEL SEMINARIO INTERNACIONAL: EDUCACIÓN INTERCULTURAL A NIVEL SUPERIOR	353
INICIATIVA LATINOAMERICANA POR LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LA INTERCULTURALIDAD CON EQUIDAD EN EDUCACION SUPERIOR	361

PRESENTACIÓN

El presente libro es resultado de la conjunción de los esfuerzos de tres Instituciones de Educación Superior (IES): la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP, México), la Universidad Campesina Indígena en Red, (UCIRED, México) y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, Venezuela). Desde ellas convocamos a un grupo de especialistas en educación intercultural para compartir con nosotros/as sus experiencias, así como las posibilidades y realidades de la educación intercultural a nivel superior, en el marco del “Seminario Internacional de Educación Intercultural a Nivel Superior”, realizado entre marzo y diciembre de 2012. La mayoría de los participantes fuimos docentes, estudiantes y egresados/as de la UIEP y UPEL -algunos integrantes de los pueblos nahua y totonaco de México y Wayuu y Hiwi o Jivi de Venezuela-. Asimismo contamos con la participación de personas de otras instituciones educativas mexicanas: la Universidad Autónoma de Chapingo (UACH), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), el Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgojom (CESIK, Bachillerato comunitario ubicado en el municipio de Huehuetla, Puebla) y la Telesecundaria Tetsijtsilin (institución de educación media ubicada en el municipio de Cuetzalan, Puebla).

Este seminario surgió como una necesidad de reflexión con diferentes actores educativos y la búsqueda de alternativas de formación intercultural que fuese abarcadora (incluyendo una visión que trasciende las fronteras nacionales) y accesible (a través del uso de diferentes recursos de internet), con el propósito de propiciar el diálogo para compartir conocimientos y experiencias sobre la interculturalidad, así como modelos educativos que se están desarrollando, para finalmente tener una visión global sobre los avances y retos de la educación intercultural a nivel superior en diferentes países de América Latina y el Caribe. Indudablemente no hay un modelo o receta para este tipo de instituciones, pero sí reconocemos que hay mucho que aprender de las experiencias ya existentes y del trabajo de diferentes actores involucrados en el tema.

El Seminario se llevó a cabo en una modalidad semipresencial, involucrando el uso de foros de discusión en el Aula virtual de la UCIRED y sesiones presenciales cada mes en las instalaciones de la UIEP para entablar un diálogo directo con quienes conformamos el Seminario. Éste trabajo se desarrolló bajo la siguiente dinámica: las tres primeras semanas de cada mes se dedicaron a la lectura y discusión virtual de la obra de dos o tres especialistas, mientras que la última semana se efectuaron sesiones presenciales. Una actividad complementaria fue realizar entrevistas grabadas en video a cada uno de los/las especialistas leídos/as, mismas que están a la disposición del público en youtube: <http://www.youtube.com/user/SIEINS>.

El programa del Seminario estuvo estructurado en cuatro unidades temáticas y un panel de cierre. Es bajo esta misma estructura que se organizan los apartados del libro. En él hemos incluido casi la totalidad de los trabajos de los/las especialistas que participaron, por lo que son producto de la reflexión surgida en el Seminario y forman parte de una aportación para la reflexión sobre la formación desde la interculturalidad a nivel superior. Así, a continuación describimos el contenido de cada módulo y la forma en que los trabajos revisados se incluyen en esta publicación.

El primer módulo se denominó “Interculturalidad, pluralismo epistemológico y comunalidad”, y tuvo la intención de introducir una reflexión conceptual acerca de la perspectiva desde la que se planteó mirar las posibilidades de la interculturalidad en la educación superior. En los meses de marzo y abril revisamos parte de la obra y dialogamos con Gunther Dietz y Laura Mateos acerca de los procesos migratorios de los discursos sobre la interculturalidad, con León Olivé sobre el pluralismo epistemológico, y con Eva Cházaro acerca de la comunalidad y el espacio territorial. Sus propuestas dan contenido a la primera parte del libro “Revisión conceptual”, en el que se realiza un análisis de los entendimientos que de la interculturalidad existen (Dietz y Mateos), así como las posibilidades y cambios necesarios para avanzar en el camino del pluralismo epistemológico (Olivé), para finalmente pasar revista a la noción comunalidad y espacio territorial (Cházaro).

El segundo módulo, titulado “Epistemología y educación de los pueblos indígenas”, se llevó a cabo en los meses de mayo y junio con la intención de revisar propuestas educativas hechas por y desde pueblos originarios. En este módulo contamos con la participación de Bruno Baronnet, Alfonso Hernández, Horacio Biord, Tesiu Rosas, Nallely Argüelles y Eliseo Zamora. En su conjunto, sus aportaciones conforman la segunda parte del libro (salvo en el caso de las de Horacio Biord), denominada “Propuestas desde los pueblos originarios”, en donde se analizan algunos de los aspectos que debería contener la educación pertinente culturalmente. La principal conclusión de esta sección es que no hay respuestas unitarias, ni un modelo de educación intercultural, sino que se requiere de autonomía para la generación de la educación propia (Baronnet), de la reflexión desde el pensamiento y la lengua local (Rosas), así como partir desde la cotidianidad y las lógicas culturales para la elaboración de métodos y actividades adecuados (Hernández, Argüelles y Zamora).

El tercer módulo se desarrolló de julio a septiembre con la temática: “Experiencias de educación intercultural a nivel superior en Latinoamérica”. En él revisamos las propuestas y experiencias de Daniel Mato, Sylvia Schmelkes, José Saballos, Víctor Manuel del Cid, Luis Fernando Sarango, Félix Suárez y María Isabel Ramírez, con el fin de tener una panorámica general de diversas prácticas desarrolladas en Latinoamérica. Sus aportaciones -salvo la de Víctor Manuel del Cid, que se ubica en el siguiente apartado- conforman la tercera parte del

libro “Experiencias de educación intercultural a nivel superior en América Latina”, en la que se da un panorama general sobre diversas experiencias de IES interculturales. La sección abre con una revisión sobre diferentes instituciones y/o experiencias de educación intercultural a nivel superior en Latinoamérica, bajo una propuesta de clasificación que distingue cinco modalidades en función del tipo de IES desde el que se plantean los programas, los actores que participan y los objetivos perseguidos (Mato). Además este apartado incluye la descripción de algunas experiencias concretas de educación intercultural a nivel superior en Latinoamérica: las universidades interculturales de México, la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (Saballos), la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Ramírez), la Universidad del Pacífico (Suárez) y la Universidad Comunitaria Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi” (Sarango).

El cuarto módulo estuvo dedicado a la revisión de propuestas sobre “Investigación intercultural”. Se desarrolló en los meses de octubre y noviembre contando con la participación de Elena Lazos, Pedro Ortiz, Rossana Podestá y Jorge Gasché. A mediados de diciembre se desarrolló un panel final en el que participaron Fernando I. Salmerón, Javier López y Benjamín Berlanga. De estas dos actividades del Seminario es que surgió la cuarta parte del libro, “Investigación y desafíos a futuro”, conformada por las aportaciones de Elena Lazos, Guadalupe Díaz Tepepa, Víctor Manuel del Cid, Jorge Gasché y Fernando I. Salmerón, en los que se presentan experiencias de investigación intercultural desde miradas como la educativa (Díaz Tepepa y Gasché), la sacionatural (Lazos) y los aportes latinoamericanos y de pueblos originarios (del Cid), para finalmente cerrar con una reflexión sobre los retos de las universidades interculturales de México (Salmerón). Al final del libro presentamos dos anexos, que complementan la experiencia del Seminario y fortalecen los planteamientos elaborados: un anexo fotográfico que da una pequeña muestra de la interacción llevada a cabo durante el año, y, la Iniciativa Latinoamericana por la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior, que contiene una serie de recomendaciones y propuestas de acción que concuerdan con el espíritu de este libro.

Con este libro presentamos cumplido el objetivo propuesto: generar un espacio a través del cual se dialogue sobre experiencias latinoamericanas de educación intercultural a nivel superior para reflexionar sobre las tareas pendientes, los retos y logros. Además buscamos promover el intercambio entre diferentes instituciones y actores para lograr la “colaboración intercultural” (Mato, 2008).

Creemos que el Seminario mismo es muestra de la posibilidad de generar redes de colaboración, tal como lo muestra la serie de encuentros que dio origen a este trabajo conjunto. Como primer momento debemos señalar el Curso virtual “Formadores en Educación Superior Indígena y Afrodescendiente” que la UNESCO-IESALC brindó entre los meses de julio y noviembre de 2011 bajo la coordinación de Daniel Mato y un grupo de expertos de América Latina

y el Caribe, en el cual dos de nosotros participamos. Este espacio nos brindó muestras claras de las posibilidades del uso de las Tecnología de Información y Comunicación para continuar con los procesos formativos y el intercambio de experiencias, mientras que en el plano de nuestras instituciones marcó la pauta para el inicio del trabajo conjunto entre la UPEL y la UIEP. Al concluir el curso antes aludido nos quedó la impresión de que era necesario compartir los aprendizajes con más gente y conocer a otros más.

Esta intención se sumó al deseo que de manera interna existía entre el personal docente tanto de la UPEL como de la UIEP por contar con un espacio de formación. Así, se fue vislumbrando desde diciembre de 2011 la propuesta del Seminario e iniciamos con la generación de su estructura. Teníamos en mente que tenía que ser una modalidad virtual o semipresencial, pues la distancia física entre Venezuela y México así lo requería; sin embargo, quedaba pendiente contar con una plataforma virtual y la experiencia para manejarla, pero pronto encontramos este apoyo en la UCIRED, a través del contacto de años atrás con algunos y algunas de sus integrantes, pero sobre todo a través de la participación en el Diplomado en “Mediación Pedagógica para la Interculturalidad” que ofrecieron entre septiembre de 2011 y abril de 2012 dentro del Consorcio Intercultural¹. Así, la modalidad a distancia del Seminario se realizó a través del aula virtual que UCIRED nos proporcionó e iniciamos el proceso de elección de las lecturas y de la difusión del Seminario.

Una vez con el programa y los requerimientos técnicos iniciamos el contacto con diferentes expertos vía correo electrónico. En un buen número de ocasiones sin conocernos personalmente, todos y todas aceptaron la invitación movidos, creemos, por la motivación de compartir y debatir sus ideas con un grupo de personas ávidas de transformar su práctica educativa y de investigación. Posteriormente se realizó la difusión del Seminario.

En este compartir colectivo de lecturas y experiencias diversas los y las integrantes del Seminario pudimos constatar, desde la polifonía de voces encontradas, que América Latina y el Caribe representan un crisol de realidades, en donde la Educación Superior Intercultural se muestra como una alternativa reciente, en consonancia con las declaratorias internacionales, así como de intenciones registradas en cada carta política de los diversos países, del manejo de la interculturalidad como estrategia, como proyecto de ciudadanía en curso y como ámbito de reflexión crítica ante las diversas formas en que ha sido instrumentada como política pública.

Entendimos el estado de los obstáculos, de los avances y de los retos que debemos asumir. Se aclaró el manejo del término en su carácter polisémico, cómo éste se ha ido adecuando a las circunstancias y necesidades de unos y otros, incluso empleado por los entes de poder para mantener la dicotomía

1 Conformado por CREFAL, CEAL, CGEIB y DVV Internacional, además de la UCIRED.

poder – sumisión. Sólo por poner un ejemplo, con Dietz y Mateos (2011) analizamos los diferentes sentidos de lo intercultural y la interculturalidad, así como las formas en que “... intermediarios pedagógicos, académicos y políticos se sitúan en una especie de “triángulo atlántico” de influencias de modelos y enfoques interculturales, de los cuales se nutren conforme a sus propios intereses y estrategias para “interculturalizar” determinados campos de transferencia” (p. 91). Se abrió así un espectro que según las voces de los compañeros evidencian que en América Latina confluyen posiciones y experiencias donde conviven posturas asimilacionistas con el emerger de las decolonizadoras. Los contrastes y tensiones entre poderosos y oprimidos siguen aún en el tapete latinoamericano.

En este clima imperante de transformaciones sobresalen las directrices del Estado en políticas aún ambiguas en relación a la diversidad, así como un ir haciendo desde los localismos. Apostamos pues a que las contribuciones de este libro nos lleven no a replicar o asumir recetas, sino a imaginar posibilidades en nuestros contextos gracias al ejemplo de diversas experiencias y apuntalar así la construcción de relaciones sustentadas en una interculturalidad crítica y liberadora. Posiblemente una conclusión adelantada que podemos vislumbrar entre los artículos aquí contenidos es que la lucha por la autonomía y liberación del yugo opresor del pensamiento occidental universalizante (tan imbuido en el pensamiento de las IES) es imprescindible para el desarrollo de diferentes formas de educación intercultural a nivel superior. Diferentes movimientos sociales nos han puesto el ejemplo, como lo es el caso del movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) abarcador de la sociedad chiapaneca con una educación militante, así como la urgencia de nuevos paradigmas sustentados en la filosofía de los pueblos de origen, modos de disidencia y/o distintos modos de resistencia que desde las trincheras exceden los dialogismos para ir directamente al hacer la educación que se requiere en franco enfrentamiento con los entes de poder².

Para cerrar esta presentación retomamos la palabra del profesor José Alecio Lara, quien dejó, en uno de los foros finales del aula virtual del Seminario, esta excelente reflexión:

El haber participado en el Seminario me ha servido para reflexionar en mi papel de coordinador de un Centro de Atención UPEL, como docente y como integrante de un pueblo indígena Amazonense: el pueblo HIWI o JIVI, de quien me siento muy orgulloso.

2 Recientemente, el 21 de diciembre de 2012, el EZLN dio una nueva muestra de su vitalidad al tomar de forma silenciosa y pacífica las calles de tres ciudades chiapanecas y recordar que antes del discurso están las acciones. En palabras de Luis Hernández Navarro, es “un novedoso ¡Ya basta! similar al que enunciaron en enero de 1994, y de una versión renovada de ¡Nunca más un México sin nosotros! formulado en octubre de 1996, que abre otros horizontes. No piden nada, no demandan nada. Muestran la potencia del silencio. Anuncian que un mundo se derrumba y otro renace.” (<http://www.jornada.unam.mx/2012/12/22/politica/004a1pol>)

En primera instancia creo que debemos transmitir a nuestros/as alumnos/as ese coraje no sólo para exigir al Estado sobre el ejercicio de lo declarado, sino el inculcar con el hacer el ejercicio de la interculturalidad con equidad, como leí en Mato; el ir llevando a la discusión académica la filosofía de los pueblos indígenas, al aula, como lo leí en Zamora; el compartir con mis alumnos las experiencias de Rossana Podestá sobre el asumir y priorizar las voces de los protagonistas; el asumir desde nuestro sur la importancia de la Yuca en la identidad de nuestros pueblos, al igual como Jazmín Nallely Argüelles Santiago lo hiciera con el maíz (leerlo fue el despertar de varios proyectos). Con Tesiu he comenzado a hablar con mis alumnos sobre la epistemología de nuestros pueblos y vengo instando a varios para que comiencen con estos temas en sus tesis. Asimismo, reflexionar sobre el sentido real de lo que es “descolonizar”. A Biord lo he leído y oído, es muy claro sobre lo que debe hacerse sin estar esperando las dádivas del Estado. Con Dietz y Mateos, y Olivé, al fin comprendí muchos aspectos sobre la interculturalidad que me hacían ruido. Con Baronnet pude reflexionar cómo las circunstancias históricas de opresión hacen que surjan héroes y se muestre el coraje de un pueblo sobre “la educación verdadera”, única vía no sólo de disidencia, sino de dignidad maltratada, de volver la mirada hacia las nuevas generaciones y querer para ellos otra vida, desde la autonomía. La experiencia de URACCAN se convierte en un referente sobre lo posible al igual que la Universidad Comunitaria Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”, experiencia que nos convoca a decir NO MÁS y hurgar en nuestras culturas y contextos aquello que requerimos. ¡Qué orgullo sentí al leer sobre ese paradigma desde la filosofía propia! Con Félix Suárez y con el compartir con algunos amigos afrovenezolanos, creo que les hace falta seminarios como éste para que no sólo ubiquen en qué posición y momento están en relación a los otros países, sino juntarse y mostrarse como colectivos americanos que están hartos del racismo, la discriminación y todo lo que ello acarrea. Con Elena Lazos reviví las soledades y carencias de nuestros maestros rurales, los olvidados de siempre. Gasché me impactó por su discurso directo lleno de verdades. Verdades que da el convivir con los otros.

A modo de invitación para abordar los diferentes artículos que recopila este libro, recordamos también unas de las desafiantes preguntas que nos hizo Jorge Gasché para plantear el problema de las universidades interculturales, particularmente de las creadas desde arriba: “¿con qué sueñan los jóvenes que se forman aquí?: ¿ser servidores de una visión social dominante de fuera siendo empleado de una oficina, una ONG, una dependencia?, ¿qué podemos hacer en esta universidad para sembrar una perspectiva alternativa de relaciones interculturales de diálogo liberador para nuestros egresados?”

SERGIO ENRIQUE HERNÁNDEZ LOEZA (UIEP)

MARÍA ISABEL RAMÍREZ DUQUE (UPEL)

YUNUEN MANJARREZ MARTÍNEZ (UCIRED)

AARÓN FLORES ROSAS (UIEP)

Bibliografía

Dietz, Gunther y Laura Mateos (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP-CGEIB, México.

Mato, Daniel (2008). "No hay saber 'universal', la colaboración intercultural es imprescindible". *Alteridades*, Vol. 18, No. 35, pp. 101-116.

PRIMERA PARTE:

REVISIÓN
CONCEPTUAL

UNA DÉCADA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO: DEBATES ENTRE EMPODERAMIENTO INDÍGENA Y TRANSVERSALIZACIÓN DE LA DIVERSIDAD¹

GUNTHER DIETZ² Y LAURA SELENE MATEOS CORTÉS³

Los nuevos actores indígenas que surgen y se consolidan en la esfera de las reivindicaciones y políticas públicas en México en las últimas décadas no son reducibles a meras “víctimas” del neoliberalismo ni a transitorios epi-fenómenos de un acelerado ritmo de globalización económica y tecnológica al que desde entonces ha sido expuesto el país por sus élites gobernantes. Sobre todo a partir de la cancelación unilateral del antiguo pacto agrario postrevolucionario por parte del Estado neoliberal, las comunidades indígenas y sus actores colectivos se re-sitúan y redefinen en su posición respecto al Estado-nación y a la sociedad mestiza.

En el caso de los pueblos indígenas mexicanos, el “derecho a tener derechos” (Hannah Arendt, cfr. Benhabib, 2005), que simboliza la definitiva ciudadanía de los pueblos indígenas, actualmente se materializa en la noción de “autonomía”, que implicaría el reconocimiento de las comunidades como sujetos jurídicos y políticos con identidad y proyectos propios, no subsumibles bajo el antiguo proyecto nacionalista y homogeneizador del mestizaje. En el contexto mexicano, la autonomía como reivindicación se concreta históricamente en la figura organizativa de la comunidad indígena (Dietz, 1999).

En lo siguiente analizaremos el paradójico proceso a través del que la llamada educación intercultural se ha convertido en un “campo de batalla” de

1 Este texto ha sido publicado originalmente como capítulo homónimo en Martí i Puig (ed., 2012).

2 Originario de Neumünster, Alemania. Licenciado, maestro y doctor en Antropología Social por la Universidad de Hamburgo, Alemania. Es profesor-investigador del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, México. Ha realizado trabajo de investigación en Andalucía (España), Michoacán y Veracruz (México). Actualmente trabaja las líneas de investigación en Estudios Interculturales y Educación Intercultural. Ha trabajado con diversas organizaciones indígenas en Michoacán y Veracruz, así como con Organizaciones No Gubernamentales multiculturalistas en España y Alemania. Correo electrónico: guntherdietz@gmail.com

3 Originaria de Minatitlán, Veracruz, México. Licenciada en Filosofía por la Universidad Veracruzana, maestra y doctora en Antropología Social por la Universidad de Granada, España. Es profesora-investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Ha realizado trabajo de investigación en la Huasteca, el Totonacapan, la Sierra de Zongoloca y Selvas del sur Veracruz. Actualmente trabaja la línea de investigación en Estudios Interculturales. Ha trabajado con comunidades y Organizaciones No Gubernamentales del sur de Veracruz. Correo electrónico: lauramat@gmail.com

reivindicaciones e imposiciones a partir de la mencionada transformación y renegociación de la relación entre Estado-nación mexicano y sus pueblos y comunidades originarias. El panorama de políticas educativas incluirá tanto las propuestas autonómicas como la visión oficial del sistema educativo en su lento y accidentado proceso de reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística y étnica en el ámbito educativo⁴.

1. Hacia una interculturalización de las demandas educativas indígenas

Desde los noventa del siglo pasado, las relaciones entre el Estado mexicano y la sociedad nacional así como entre la mayoría mestiza y las minorías-mayorías indígenas están siendo re-definidas a partir de novedosos actores étnico-regionales. El programa de autonomía suscrito por las distintas coaliciones de comunidades se auto-concibe como respuesta a la desaparición del Estado como sujeto del desarrollo económico y social en las regiones indígenas y como muestra del evidente fracaso de las políticas asistencialistas e indigenistas de control corporativo. A través de la lucha por la autonomía, la coalición de comunidades se transforma paulatinamente no sólo en una importante instancia de intermediación, sino también en un nuevo nivel de articulación política que se va insertando entre las comunidades y el Estado (Dietz 1999, 2005).

Es desde esta reivindicación de la autonomía comunal y/o regional desde la cual los actores indígenas replantean el debate sobre la educación bilingüe bicultural, que desde el último sexenio se comienza a denominar educación intercultural bilingüe (CGEIB, 2004). Como desarrollan más ampliamente Muñoz Cruz (2001, 2009), Bertely Busquets y González Apodaca (2003) y Jiménez Naranjo (2011), desde entonces el subsistema educativo dedicado a la población indígena se ha convertido en foco privilegiado del reconocimiento de la diversidad ya no como un problema o como un recurso, sino como un derecho colectivo (Muñoz Cruz, 2001), que requiere de respuestas gubernamentales diferenciadas y “pertinentes” (Schmelkes, 2003). La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) acompaña estos procesos de diversificación programática y curricular (CGEIB, 2004, Chapela y Ahuja, 2006).

Es así como la educación intercultural bilingüe se convierte paulatinamente en un ámbito sectorializado de la política pública en el cual las organizaciones indígenas negocian con el Estado mexicano para obtener márgenes de “autonomía educativa” y para reconquistar espacios de intermediación extra-local

4 Por falta de espacio, no podemos aquí detallar los antecedentes históricos de estas políticas diferenciales, arraigadas en el indigenismo; para ello, remitimos a una publicación monográfica más amplia de la cual procede esta síntesis (cfr. Dietz y Mateos Cortés, 2011).

(Bertely Busquets y González Apodaca, 2003). Con ello, el sistema escolar intercultural bilingüe y específicamente la escuela como institución se transforma en una especie de “interface” entre el Estado y los pueblos indígenas (Rockwell y Gomes, 2009: 104).

Entre “cultura escolar” y “cultura comunitaria” (Jiménez Naranjo, 2009) se abre un espacio de conflictividad institucional inherente que determinará gran parte de los discursos interculturales mexicanos y que se caracterizará por un continuo oscilar entre nociones más bien pedagógicas y conceptos más bien político-étnicos. Como se especificará abajo, desde la perspectiva de los actores promotores de la interculturalización de las demandas educativas indígenas, se abre frecuente y crecientemente un abismo político y programático entre quienes “desde abajo” reivindican “propuestas autonómicas” de educación intercultural, por una parte, y quienes conceden “desde arriba” nuevos espacios educativos en una actitud de “pluralismo condescendiente”, por otra parte (Jiménez Naranjo, 2011).

2. Antecedentes: comunidad y comunalismo en los noventas

Antes de analizar este nuevo abanico de programas educativos interculturales, es necesario contextualizar la (re) emergencia de los pueblos indígenas como actores políticos en la escena nacional mexicana de los noventas, concretamente a partir de la aparición del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y de otras redes y plataformas indígenas. La confluencia de los procesos simultáneos de etnogénesis, hibridación cultural y comunalidad indígena desencadena una novedosa dinámica de transiciones: de lo local a lo regional o incluso transnacional, de la política asistencialista a las reivindicaciones constitucionales, de la política de reconocimiento a la política de autodesarrollo y autogestión.

Ello marca un giro decisivo en la historia de los movimientos indígenas en México: las innovadoras experiencias políticas y prácticas iniciadas en los noventas del siglo XX han dejado atrás el histórico aislamiento de la comunidad indígena. A pesar de los retrocesos en la reforma jurídica, el arraigo local tanto como la participación y ciudadanización de las comunidades en redes, alianzas y plataformas étnico-regionales y zapatistas acabarán obligando a la larga al Estado mexicano a reconocer plenamente los derechos individuales y colectivos de sus ciudadanos indígenas y de sus formas de organización (Dietz, 2011).

Aun así, la confluencia discursiva de líderes indígenas “oficialistas y disidentes” no logra impedir una profunda bifurcación de intereses. En el contexto global de una retirada generalizada del Estado, la mayoría de la elite intelectual india pierde sus espacios de influencia que había ido conquistando dentro

del indigenismo y de sus políticas educativas y culturales. Ante la progresiva marginación que sufre el indigenismo dentro de la política global mexicana, un número cada vez mayor de promotores y maestros bilingües, funcionarios y sindicalistas indígenas, política e ideológicamente le dan la espalda al Estado mestizo con el que siempre habían estado comprometidos. Surge así una nueva disidencia indígena que revoca su lealtad al indigenismo gubernamental y que conscientemente se reintegra en sus comunidades de origen.

A pesar de las tensiones que la aparición de agentes externos de desarrollo había desencadenado en el interior de la comunidad indígena, la estructura comunitaria hasta la fecha no ha perdido aquella central importancia que desde siempre ha estado desempeñando en la vida cotidiana de la mayoría de los pueblos indígenas de México. Mientras que la principal unidad de producción la constituye la familia nuclear y a veces también la familia extensa, la comunidad sigue conformando el nivel central de las actividades económicas, sociales, religiosas y políticas de sus habitantes. Para esta nueva disidencia indígena, se percibe un giro desde un discurso etnificado acerca de la “reindianización” hacia un redescubrimiento de las instituciones consuetudinarias de la comunidad local como nuevos objetos y sujetos del compromiso político (Zárate Vidal, 1998, Dietz, 1999, Rendón Monzón, 2003, Meyer y Maldonado, ed., 2010).

Para la identidad colectiva de la gran mayoría de los indígenas, la pertenencia a una determinada comunidad es de mucho mayor importancia que la identificación grupal de tipo étnico-lingüístico. Es lo que denominamos “comunalismo”, como un sistema normativo propio, basado en la ideología de la comunidad no sólo como espacio de organización, sino como sistema propio del “bien vivir”. El poseer el estatus de *comunero*, que el individuo adquiere por nacimiento o matrimonio, no sólo le confiere al individuo el derecho de acceder a tierras comunales y/o ejidales, sino que a la vez significa una pertenencia obligada a la unidad política y social denominada “comunidad”.

La totalidad de los comuneros determina - en base al derecho consuetudinario - la vida política local: La asamblea comunal, en la que tradicionalmente sólo los varones casados poseen el derecho a voz y voto, distribuye todos los *cargos* comunales. Estos puestos y rangos, que implican considerables gastos personales para quienes los ostentan, hoy en día abarcan tanto aquellos cargos que forman parte de la jerarquía cívico-religiosa íntimamente ligada al culto del santo patrón local, como los puestos administrativos introducidos en la comunidad a lo largo del siglo XX por el Estado-nación.

Dado que hasta la fecha la comunidad en México no posee rango constitucional propio, sino que se encuentra administrativamente supeditada a la instancia superior, el municipio, ambos puestos políticos creados desde fuera - el jefe de tenencia y el representante de bienes comunales - oficialmente dependen del presidente municipal y de la extinta Secretaría de Reforma Agrar-

ria, respectivamente. Sin embargo, en la práctica política de las comunidades indígenas estos cargos son reivindicados por la asamblea comunal, lo cual a menudo provoca conflictos entre la comunidad y las instancias externas a la hora de repartir dichos puestos.

La asamblea comunal, las autoridades locales nombradas por ella y el “consejo de ancianos”, un importante órgano consultivo y de arbitraje que es compuesto por todos aquellos que ya han desempeñado la totalidad de cargos comunales - el conjunto de estas instituciones comunitarias consuetudinarias será redescubierto, revitalizado y refuncionalizado por la “generación perdida” de los indígenas que abandonan las instituciones indigenistas (Dietz, 1999, Maldonado, 2002). En vez de seguir buscando puestos y reconocimiento en el medio urbano, la elite intelectual regresa de la “política con mayúscula”, y aún aquellos maestros bilingües que físicamente apenas salieron de sus comunidades de origen, pero que siempre habían militado en gremios mestizos como sindicatos del magisterio, se reinsertan en la cotidianidad de la política local. Un gran número de maestros y funcionarios que durante mucho tiempo habían dejado en suspenso su estatus de comunero, nuevamente participan en las asambleas comunales y se ofrecen para desempeñar cargos locales. Con ello, intentan contribuir a fortalecer sus comunidades frente a los actores políticos e institucionales externos y a superar las tensiones y divisiones que éstos provocaron en el seno de las comunidades. La particular “cultura híbrida” (García Canclini, 2001) de esta generación, fruto del encuentro o “encontronazo” entre los usos y costumbres de la comunidad y su socialización en el mundo mestizo y urbano, se convierte así en un valioso recurso estratégico para los nuevos movimientos indígenas.

Los viejos y nuevos cargos colaboran estrechamente en su objetivo común de fortalecer la comunidad hacia dentro y de independizarla frente al exterior. Para ello, en muchas comunidades se recuperan tradiciones antes centrales de la vida local: la *faena* o el *tequio* - el trabajo colectivo y obligatorio destinado sobre todo a la realización de obras públicas comunales -, la redistribución de excedentes económicos mediante la celebración y financiación de *fiestas* así como la participación igualitaria de los distintos *barríos* de la comunidad en la asamblea comunal y en la distribución de cargos locales (Maldonado, 2002, 2004a).

Sin embargo, no se trata meramente de un proceso de “revitalización” de prácticas consuetudinarias. El espacio comunal se hibridiza con las aportaciones de los maestros reintegrados, ya que las medidas destinadas a recuperar y revitalizar antiguas tradiciones son complementadas por la introducción de nuevos elementos - de procedencia “occidental” - en la política local (Dietz, 1999, 2011, Maldonado, 2002, Nava, 2009).

3. ¿La comunidad como modelo educativo?

Es este giro hacia la comunidad como forma de organización reivindicada y practicada por los movimientos indígenas contemporáneos el que justifica y legitima la noción de “comunalidad”. Desde 1994 y sobre todo desde el sexenio 2000-2006 se percibe un intento gubernamental de tipo “post-” y/o “neoindigenista” (Hernández / Paz / Sierra, 2004) que responde a los reclamos indígenas de autonomía y de reconocimiento pleno de la comunidad con concesiones de “interculturalidad”.

Aplicando un enfoque intercultural a las instituciones educativas oficiales destinadas a la población indígena del país – desde escuelas preescolares y primarias pasando por bachilleratos y escuelas normales hasta desembocar en las llamadas “universidades interculturales” -, la propuesta consiste en diseñar propuestas educativas culturalmente “pertinentes” a las necesidades locales y a los reclamos identitarios (Schmelkes, 2004, 2009).

Sin embargo, esta transición de la reivindicación política de la autonomía comunitaria a la negociación de espacios de pertinencia y autonomía educativa dista mucho de ser una mera imposición vertical “desde arriba”. Como gran parte de los protagonistas de los movimientos indígenas son de extracción y formación magisterial, tanto la escuela “indígena bilingüe”, ahora redefinida como “bilingüe e intercultural”, como las otras instituciones educativas media superiores y superiores, rápida y fácilmente se convierten en una “arena política” (González Apodaca, 2008) y en novedosos espacios de apropiación y reinterpretación endógena del discurso intercultural exógeno por parte de los profesionistas indígenas (Mateos Cortés, 2009).

En este contexto, sobre todo los intelectuales indígenas oaxaqueños acuñan la noción de “comunalidad” para expresar la reivindicación de un modelo educativo distintivo, basado en la organización consuetudinaria de las comunidades indígenas y sus sistemas internos de usos y costumbres (Maldonado, 2004a). Estos mecanismos internos se han de convertir en prototipos para una “educación comunitaria”, pensada e implementada desde lo local (Maldonado, 2004b, Meyer, 2009). En palabras de quién acuñó originalmente el término de comunalidad, el líder ayuuk Floriberto Díaz:

“La comunalidad expresa principios y verdades universales en lo que respecta a la sociedad indígena, la que habrá que entenderse de entrada no como algo opuesto sino como diferente de la sociedad occidental. Para entender cada uno de sus elementos hay que tener en cuenta ciertas nociones: lo comunal, lo colectivo, el sentido comunal e integral de cada arte que pretendamos comprender y explicar, nuestro conocimiento estará siempre limitado” (Díaz, citado en Nava 2009: 75).

En este sentido, la comunalidad “es una forma de nombrar y entender el colectivismo indio” (Rendón Monzón 2003: 14), que se estructura en la vida

cotidiana en torno a una serie de ejes que organizan a la comunidad:

“1. La tierra, como madre y como territorio. 2. El consenso en asamblea para la toma de decisiones. 3. El servicio gratuito, como ejercicio de autoridad. 4. El trabajo colectivo, como acto de recreación. 6. Los ritos y ceremonias, como expresión del don comunal” (Díaz, citado en Nava, 2009: 75).

A partir del horizonte identitario de lo comunal se reivindica un modelo educativo inductivo (Gasché, 2008a, 2008b) que parta de las necesidades endógenas y de las cosmovisiones locales y regionales para desde ahí integrar saberes exógenos, sean éstos mestizos, “occidentales” y/o supuestamente “universales”. Evidentemente, este procedimiento no generará un solo modelo educativo de comunalidad, sino que se desarrollará de forma contextual y situacional en función de las realidades locales (Meyer, 2004).

Existen divergencias en torno al carácter necesariamente indígena de la comunalidad: mientras que los protagonistas originales del comunalismo indígena oaxaqueño aplicaban el concepto para sus propias comunidades (Nava, 2009), otros autores recurren a la comunalidad desde la perspectiva de la educación popular para ampliar su ámbito a contextos también migrantes y a sectores asimismo urbanos (Rendón Monzón, 2010). La sistematización y el intercambio de experiencias con la educación comunal desencadena nuevos aprendizajes situados entre todos los actores implicados: educadores, educandos, padres de familia y vecinos de la comunidad (Podestá Siri, 2008). Para ello, la educación comunal recurre frecuentemente a experiencias pedagógicas y organizativas anteriormente impulsadas por la educación popular.

En un proyecto-piloto similar, aunque más enfocado a la educación bilingüe y carente del marco discursivo de la comunalidad, Hamel (2009) y su equipo acompañan en la Meseta Purhépecha de Michoacán un esfuerzo por desplegar desde abajo, a partir de los docentes y estudiantes de dos escuelas primarias del sistema intercultural bilingüe, un currículum bilingüe formulado también “desde abajo”. Como demuestra el autor, ello permite no sólo generar unidades didácticas acordes a las necesidades locales, sino que aporta importantes indicadores para desarrollar una noción interculturalmente apropiada de calidad desde un proyecto de aula comunalmente arraigado.

4. Autonomía educativa: proyectos de educación autónoma

¿Qué relación existe entre la autonomía de la comunidad indígena, por un lado, y la reivindicación de una educación autónoma, por otro? En términos generales, el “programa” de autonomía suscrito por las distintas coaliciones de comunidades se auto-concibe como respuesta a la desaparición del Estado como sujeto del

desarrollo económico y social en las regiones indígenas y como muestra del evidente fracaso de las políticas asistencialistas e indigenistas de control corporativo. La amplitud de la nueva programática refleja una vez más la convergencia del movimiento agrario, de las organizaciones de productores y de los movimientos étnico-comunales.

El punto de partida lo conforma en los noventa del siglo pasado la defensa de la integridad territorial de la comunidad indígena frente a los intentos oficiales de privatización forzada. Dado que en muchas zonas rurales la penetración de empresas privadas interesadas en adquirir terrenos comunales y/o ejidales no afecta en primer lugar a las parcelas agrícolas a menudo poco rentables, sino antes que nada a la explotación de los recursos naturales - sobre todo la madera, los yacimientos minerales y las reservas acuíferas -, esta penetración trasciende el nivel local para convertirse en un factor de cambio regional.

Para poder actuar ante esta amenaza, las autoridades una vez más están obligadas a vencer su aislamiento local y a hacer valer a nivel regional su derecho a controlar los recursos comunales propios. Para ello, nuevamente se recurre a las coaliciones de comunidades, que también van conquistando otro ámbito de actividades: la solicitud conjunta de los pocos recursos de fomento que el Estado sigue ofreciendo ya no se realiza de forma aislada por parte de cada pueblo en particular, sino mediante la elaboración, presentación e implantación de proyectos de desarrollo agropecuario e infraestructural que sean de provecho para toda la región (Baronnet, 2009).

Así, la coalición de comunidades se transforma paulatinamente no sólo en una importante instancia de intermediación, sino también en un nuevo nivel de articulación política que se va insertando entre las comunidades y el Estado. Por ello, aunque la autonomía territorial se justifica por el comunalismo como una soberanía histórica de la comunidad indígena, su puesta en práctica corresponde al nivel regional. Para este nivel supra-local, el programa de autonomías planteado por las organizaciones étnico-comunales prevé la creación de un consejo regional al que se le otorgarían competencias administrativas, políticas y culturales que hasta la fecha ostenta en exclusiva o el gobierno central o el gobierno del Estado. Se pone énfasis en que no se trataría de adquirir privilegios específicos, puesto que la creación de las regiones autónomas no se efectuaría únicamente por criterios étnico-lingüísticos, sino que asimismo se respetarían las unidades históricamente pluriétnicas que poseen una identidad regional propia, en el marco de las llamadas *Regiones Autónomas Pluriétnicas* (Burguete Cal y Mayor, 1999).

Desde 1994, no sólo con el EZLN en Chiapas, sino también en las regiones indígenas de Guerrero, Oaxaca y Michoacán se inician acciones primero simbólicas y luego complementadas por medidas políticas concretas destinadas a presionar al gobierno central para que éste reconozca el derecho de autonomía territorial

(Burguete Cal y Mayor, 1999, Baronnet, 2009). Se ocupan presidencias municipales, se destituyen alcaldes corruptos, se cierran oficinas gubernamentales, se toman y redistribuyen tierras pertenecientes a latifundios legales o encubiertos y se crean los primeros fondos independientes de desarrollo regional, para así generar “autonomías *de facto*” y “gobiernos en rebeldía” (Burguete Cal y Mayor, 1999).

En este contexto de movilización étnico-política, la propuesta de una “educación autónoma” (Baronnet, 2009) se traduce en pioneras iniciativas locales de “reinventar” lo escolar desde las condiciones y necesidades locales. Estas iniciativas se caracterizan por su lejanía de las instituciones gubernamentales – tanto federales como estatales – de educación escolarizada y por ende por la ausencia de los aparatos burocráticos de intermediación y supervisión institucional, política y sindical.

La correspondiente marginalidad sistémica se expresa en una gran precariedad económica, dado que estos proyectos de educación comunal propia son iniciados y mantenidos con recursos de las comunidades y de las familias campesinas cuyos hijos e hijas asisten a estas escuelas comunitarias. Sin embargo, dicha marginalidad da lugar a innovadores experimentos de vinculación escuela-comunidad (Bertely Busquets, 2006, 2007, 2009, Corona Berkin *et al.*, 2008, Rojas, 2008, Sartorello, 2009, CMPIO *et al.*, 2010).

El “currículum comunal” que – casi únicamente a nivel de la educación básica – las escuelas autónomas inventan, implementan y modifican continuamente hace énfasis en lo “propio”: las condiciones locales son el punto de partida para un aprendizaje significativo, situado en la comunidad y consciente de su carácter asimétrico en relación con la sociedad mayoritaria y/o con el Estado-nación ausente (Baronnet, 2009). En muchos de estos proyectos-piloto, el contexto macro de la sociedad contemporánea no está ausente, sino que se integra desde lo local.

El resultante “interculturalismo desde abajo” (Rappaport, 2005) se distingue del “interculturalismo oficial” (Baronnet, 2009) no sólo por el procedimiento más inductivo de la enseñanza-aprendizaje, sino por rehusar una estandarización y homogeneización de procedimientos docentes, organizativos y evaluativos. En este sentido, la autonomía educativa abarca la misma definición de lo que en cada comunidad se entiende por lo “escolar” y lo “extraescolar”.

Debido al contexto de exclusión y de falta de reconocimiento institucional, pero también a la importancia de los procesos de etnificación política para la sobrevivencia de las regiones autónomas, la correspondiente educación autónoma tiende a dicotomizar fuertemente entre “lo propio” y “lo ajeno” (Baronnet, 2009). Los docentes concientizan a los discentes en torno a su identidad compartida y a sus “raíces” comunales, para cohesionar el grupo y para impedir la emigración de los jóvenes “letrados” a contextos urbanos, frecuentemente hostiles a los intereses de la comunidad.

En varios proyectos, esta tendencia a binarizar y/o dicotomizar entre lo propio y lo ajeno, entre lo intra-comunal y lo extra-comunal, se refuerza a partir de la metodología “inductiva” que Gasché (2008a) importa de sus propias experiencias exitosas acumuladas en la Amazonía peruana. Bajo esta influencia discursiva y metodológica (Bertely Busquets, 2007), la noción de lo “intercultural” no solamente articula lo interno versus lo externo de la vida comunitaria, sino que etnifica la diferencia entre lo indígena y lo no indígena, lo mestizo: lo endógeno acaba siendo lo indígena, mientras que lo exógeno es percibido como lo no indígena, lo mestizo.

Sin embargo, esta dicotomización puede resultar no sólo políticamente deseado, sino factible teniendo en cuenta la situación de aislamiento que padecen muchas comunidades ubicadas en regiones autónomas; en contextos más híbridos y urbanos, por otra parte, estos proyectos inductivos no han sido desarrollados ni propuestos.

5. El topos de lo intercultural-bilingüe-indígena

Al margen de estos proyectos novedosos y a menudo independientes de educación intercultural, que en su conjunto reivindican “el mantenimiento o la revitalización de las culturas y lenguas indígenas” (Hamel: 2008: 320), el sistema de educación pública oficial también está siendo transformado profundamente a partir de la incorporación del discurso de la interculturalidad. Desde los noventa del siglo pasado, la educación pública adquiere la tarea de “fortalecer las lenguas y culturas que hacen de México un país multicultural” (Schmelkes, 2006: 75), buscando subsanar así aspectos de desigualdad que se remontan a la conquista. Los primeros cambios se reflejan en la educación primaria; para 1997 el sistema de educación indígena cambia de educación bilingüe bicultural a educación intercultural bilingüe.

A partir de este giro multicultural de las políticas públicas, que se materializa jurídicamente a lo largo de un lento proceso que inicia en 1992 y que pasa por reformas constitucionales, por la entrada en vigor en los dos últimos sexenios de nuevas leyes sobre los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas (cfr. Dietz, 2005, Gutierrez Chong, coord., 2008), es nuevamente el subsistema anteriormente denominado “bilingüe-bicultural” el que es el principal destinatario del enfoque intercultural en las políticas públicas mexicanas.

En el año 2001 se crea la CGEIB con la misión de coordinar todas aquellas políticas públicas destinadas a implementar una educación adecuada al contexto indígena y a la población en general a través del enfoque intercultural. Como analiza Muñoz Cruz (2001, 2004) con detalle, el tránsito de la antigua educación de índole indigenista al nuevo concepto intercultural conlleva una apropiación oficial de un “modelo liberal” del multiculturalismo. En esta apropiación, el de-

recho a una educación cultural y lingüísticamente pertinente se combina con un ímpetu de promover e integrar el “capital humano”, proveniente de un modelo educativo compensatorio (cfr. Dietz y Mateos Cortés, 2011).

El Cuadro 1 ilustra los cambios y las continuidades en este tránsito programático del subsistema bilingüe. Cabe destacar la continuidad que esta secuencia expresa en cuanto a la mirada indigenista hacia la educación para los pueblos indígenas: el subsistema bilingüe no sólo se mantiene delimitado del resto del sistema educativo y separado orgánicamente de la CGEIB, sino que en el proceso de descentralización institucional esta distinción se reproduce a nivel estatal, generándose así un elenco de Direcciones estatales de Educación Indígena, creadas a imagen y semejanza de la DGEI federal.

Cuadro 1. Propuestas principales de la educación indígena escolarizada

Educación bilingüe (EB)	Modelo democratizador
Educación bilingüe bicultural (EBB)	Modelo de capital humano y de superación de la marginalidad
Educación bilingüe intercultural (EBI) Educación intercultural bilingüe (EIB)	Modelos liberales de capital humano
Educación indígena Educación multicultural	
Educación endógena Educación propia Etnoeducación	Modelos críticos de resistencia

Fuente: Muñoz Cruz (2004: 39)

En el discurso oficial de la ahora denominada “educación intercultural y bilingüe” también se mantiene una extraña ecuación entre lo lingüístico y lo cultural (Podestá Siri y Martínez Buenabad, 2003, Hamel, 2008). La identificación semántica de “lo bilingüe” con “lo intercultural” demuestra una continuidad con la anterior educación bilingüe-bicultural, dado que en ambos casos el topos de lo bilingüe y lo intercultural viene a sustituir “lo indígena”.

Esta problemática ecuación de lo “bilingüe+intercultural+indígena” refleja un esencialismo antropológico-lingüístico que remite a la añeja antropología funcionalista de los treinta y cuarentas del siglo pasado (cfr. Dietz y Mateos Cortés, 2011) que ya ha sido ampliamente superado por enfoques más constructivistas e interaccionistas tanto en antropología (Dietz, 2009, Jiménez Naranjo, 2009) como en sociolingüística (Hamel *et al.*, 2004, Hornberger, 2009). Aparte de sus consecuencias simplificadoras para la conceptualización contemporánea de lo “indígena” y su visibilización política – por ejemplo, en datos censales oficiales

que a menudo siguen recurriendo a criterios lingüísticos para identificar población indígena -, el principal problema de esta ecuación consiste en su impacto práctico en el desarrollo de currículas interculturales y/o bilingües.

Al equiparar procesos lingüísticos y culturales, ni la tarea de interculturalizar el currículum ni el desafío del bilingüismo escolar son tratados satisfactoriamente. Por un lado, se acaba “adornando” el currículum oficial único con “ingredientes” frecuentemente folklorizantes y etnificados provenientes de la cultura “propia” de una imaginaria comunidad indígena idealizada y escasamente representativa para la realidad concreta del alumnado indígena. Este procedimiento deductivo impone “desde arriba” lo intercultural+indígena, por lo cual dificulta al máximo un aprendizaje significativo, tan proclamado por las últimas reformas educativas y tan escasamente practicado en las aulas de la educación básica (Jiménez Naranjo, 2009).

Por otro lado, a la vez se tiende a limitar el uso áulico de la lengua indígena a cuestiones instrumentales y puntuales que denotan una arraigada continuidad con objetivos únicamente castellanizadores (Rebolledo, 2009). Con ello, se pierde de vista la compleja dinámica inter-lingüe que caracteriza las regiones indígenas del país y los diferentes niveles de L1 (lengua materna) y L2 (segunda lengua) del alumnado bi- o plurilingüe (Hamel *et al.*, 2004). A ello se une la persistente simplificación identitaria de reducir lo bilingüe a lo indígena, como si la población mestiza no pudiera acceder a la diversidad lingüística del país. Como consecuencia, en la práctica pedagógica se abre un artificial y nocivo abismo programático entre un bilingüismo indígena, connotado como problemático y obstaculizador, por una parte, y un bilingüismo mestizo “de élite”, identificado con el inglés, por otro lado (Cummins, 2000, Hornberger, 2009).

Son nuevamente escasos proyectos-piloto los que logran trascender estas simplificaciones sistémicas provenientes del clásico indigenismo. Sólo incorporando aspectos significativos de la cultura local, comunitaria en un currículum pretendidamente diversificado y ampliando la perspectiva bilingüe a los procesos interlingües que acaecen en una comunidad y escuela concreta es posible lograr una educación que sea, a la vez, “intercultural” y “bilingüe”.

6. De lo indígena a lo migrante: ¿educación intercultural para todos?

En un intento de superar el legado del indigenismo clásico y su identificación de “problemas educativos” únicamente para el caso de los pueblos indígenas, varios autores vienen proponiendo una nueva mirada hacia la educación intercultural. El punto de partida lo constituyen las migraciones indígenas del campo a la ciudad; ello desafía el subsistema de educación intercultural bilingüe, que antes

únicamente cubría espacios rurales, no urbanos. Observamos que mediante el estudio de los jóvenes indígenas migrantes se da una aproximación discursiva hacia los modelos educativos interculturales imperantes en el contexto europeo (Dietz y Mateos Cortés, 2011). Para hacer frente al desafío de la diversidad y del multilingüismo áulico en las escuelas urbanas, es preciso trascender del enfoque bilingüe indígena para implementar una interculturalidad incluyente.

La correspondiente “educación intercultural para todos”, acuñada por Schmelkes (2003), consiste en aplicar la interculturalidad a todo el sistema educativo, no solamente el subsistema intercultural y bilingüe, y en todos los niveles educativos, no únicamente en la educación preescolar y primaria. Se trata por tanto de transversalizar un enfoque intercultural, que visibiliza la diversidad, celebra la interacción y promueve actitudes positivas ante la heterogeneidad, y todo ello más allá de cualquier materia o asignatura escolar (Schmelkes, 2004).

Desde el sexenio en el que se creara la CGEIB, esta instancia se ha dedicado a promover esta visión transversal e integradora de la diversidad cultural como uno de los principales énfasis de sus propuestas en materia de políticas educativas. Distintas reformas curriculares, diferentes programas educativos – como el de las Universidades Interculturales” (Casillas Muñoz y Santini Villar, 2006) - así como varios proyectos-piloto ilustran este esfuerzo por ir más allá de la cultura y etnicidad indígena para tematizar los legados diversos del México contemporáneo. Estos esfuerzos están siendo continuados y profundizados en el presente sexenio tanto por la misma Coordinación General (CGEIB, 2008) como por otras iniciativas a menudo inter-institucionales, tales como la gubernamental “Campaña Nacional por la Diversidad Cultural de México”, las actividades de la UNESCO y el Programa “México Nación Multicultural” coordinado por la UNAM.

Como demuestran los debates actuales, no obstante, aún así el discurso intercultural está aún lejos de visibilizar el conjunto de la “diversidad de diversidades” presentes en la educación pública (Bertely Busquets y Schmelkes, 2009). Nuevamente es la mirada indigenista la que constituye el punto de partida de la “interculturalidad para todos”, en el sentido de que ahora se presenta, visibiliza y celebra en distintas materias educativas, distintos programas mediáticos y diversos materiales didácticos el patrimonio cultural indígena ya no solamente para la población indígena, sino para el conjunto de la sociedad mexicana. Aunque ello evidentemente contribuye a “interculturalizar” el currículum, lo sigue sesgando en torno a la a menudo etnificada dicotomía indígena versus no indígena (cfr. Schmelkes, ed., 2006).

Otra característica que destaca de este importante esfuerzo de transversalizar las temáticas de la diversidad más allá de lo indígena consiste en su fuerte arraigo en un modelo de “educación para la tolerancia”. Apelando a la sensibilización, a la comprensión y a la tolerancia, se pretende modificar actitudes y comportamientos por parte del alumnado no indígena. Sin embargo, en este

sentido llama la atención que apenas se tematiza el racismo ni las discriminaciones que sufren los miembros de los pueblos indígenas y afroamericanos hasta la fecha. Ello demuestra que la interculturalidad se entiende como una competencia armónica, dialógica y abierta, mientras que el conflicto como elemento consustancial de cualquier relación intercultural asimétrica se tiende a invisibilizar.

7. Conclusiones conceptuales: la diversidad, entre lo propio y lo ajeno

Para evitar imponer modelos educativos pretendidamente interculturales y/o bilingües, tanto en contextos “clásicos” indígenas como en los emergentes contextos urbanos y/o migratorios, será necesario en cada caso identificar a los actores partícipes en los procesos de interculturalización. En base a la gráfica anterior, ello permitirá formular conjunta y negociadamente lo que “la comunidad” en cuestión entienda por “lo propio” y “lo ajeno” (Bonfil Batalla, 1987, 1989), por lo intracultural y lo intercultural, lo que requiera de explicitación institucional y lo que permanezca como hábitos implícitos en las prácticas cotidianas (Jiménez Naranjo, 2009).

Retomando el modelo propuesto por Bonfil Batalla (1987) para estudiar “el control cultural” en los “procesos étnicos” y aplicándolo a sus experiencias con la etnoeducación colombiana, Castillo Guzmán y Triviño Garzón (2008) acuñan el concepto de una “pedagogía del control cultural”:

“En ese sentido, la etnoeducación propone la idea de autonomía educativa, lo que deriva en prácticas de una pedagogía del control cultural, que se expresa en saberes y prácticas que las/os maestras/os asumen por efecto de la regulación que las comunidades, sus cabildos y sus autoridades tradicionales, tienen sobre el proyecto educativo escolar, y sobre su quehacer” (Castillo Guzmán y Triviño Garzón 2008: 91).

Sin embargo, para evitar falsas presunciones de relaciones armónicas entre la cultura comunitaria y la institución escolar (Jiménez Naranjo, 2009), es preciso redefinir esta propuesta para lograr una “pedagogía crítica del control cultural” de la escuela. Como resultado de la frecuente etnificación de las prácticas culturales, éstas se constituyen en la “cultura propia” de un determinado grupo, aquel tejido interrelacionado de prácticas sobre las que el grupo en cuestión logra obtener un “control cultural” (Bonfil Batalla 1987: 27). La identificación étnica con esta “cultura propia”, sin embargo, su instrumentalización reivindicativa, presupone un acto de distanciamiento frente a esta cultura, lo cual desencadena necesariamente un proceso de interculturalidad (Dietz, 2009).

Cuadro 2. *Modelo del control cultural en procesos étnicos*

Recursos culturales	Decisiones	
	Propias	Ajenas
Propios	Cultura autónoma	Cultura enajenada
Ajenos	Cultura apropiada	Cultura impuesta

Fuente: Bonfil Batalla (1987)

Por ello, las negociaciones acerca de lo propio y lo ajeno se sitúan dentro de la dinámica y conflictiva arena del control cultural etnificado, tal como originalmente apuntalaba Bonfil Batalla (1987) con su modelo (cfr. Cuadro 2). Se trata de procesos de apropiación, imposición, enajenación y autonomización que necesariamente generan divergencias de intereses tanto dentro de la comunidad como entre ésta y la institución escolar.

Un análisis pedagógico-crítico de estos procesos interculturales de apropiación-imposición de la institución escolar requiere por tanto de una mirada que abarque la conflictividad como una característica intrínseca de cualquier fenómeno intercultural. Por consiguiente, y una vez conceptualizada la posicionalidad y relacionalidad del discurso intercultural mexicano en relación a sus migraciones discursivas, la necesaria crítica de las nociones esencializadas de cultura y etnicidad y sus redefiniciones desde la perspectiva constructivista y poscolonial nos proporcionan una nueva base conceptual para reformular el tratamiento institucional de la diversidad y la interculturalidad (Dietz, 2009, Mateos Cortés, 2011).

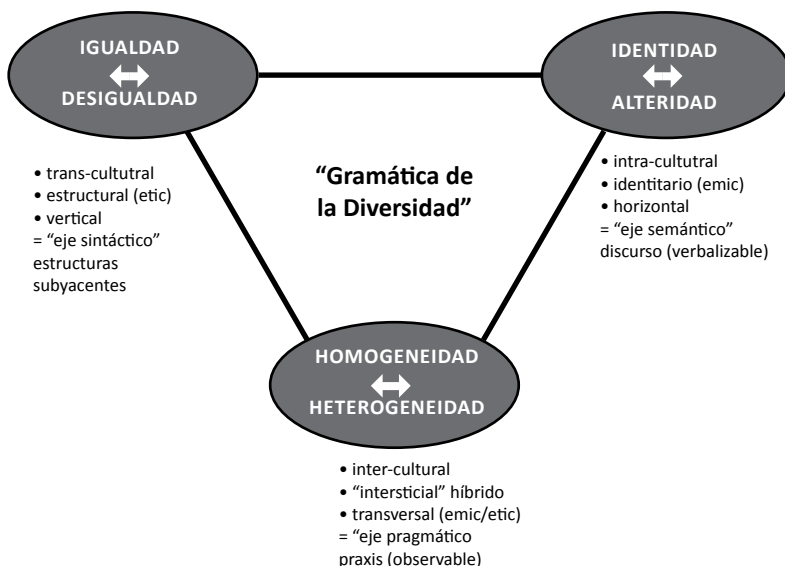
Las identidades que subyacen a la percepción de la diversidad tienen que ser contextualizadas con respecto a las relaciones y asimetrías de poder más amplias y contrastadas en sus inter-relaciones, interacciones e interferencias mutuas. Las tensiones y contradicciones resultantes—por ejemplo, entre indicadores de identidad generizados vs. etnificados—son una fuente para el análisis de los continuos procesos contemporáneos de identificación y heterogenización. Dichos procesos sólo pueden ser analizados en su carácter multifacético, si logramos distinguir en cada momento tres ejes analíticos distintos, pero complementarios, que cada uno por sí sólo constituyen todo un paradigma, pero que en su combinación generan un análisis multidimensional de las identidades y diversidades—se trata de los conceptos de desigualdad, de diferencia y de diversidad (cfr. también Dietz, 2009):

- Históricamente, el eje de la igualdad-desigualdad, centrado en el “análisis vertical” de estratificaciones sobre todo socioeconómicas (teoría marxista de clases y conflictos de clases), pero también genéricas (crítica feminista del patriarcado), ha desembocado en respuestas institucionales compensatorias y a menudo asimiladoras, que identificaban el origen de la desigualdad en carencias y handicaps respecto a la población dominante; se trata, por tanto, de un enfoque universalista que refleja su fuerte arraigo tanto teórico como programático en un habitus monolingüe y monocultural (Gogolin 1994), clásico en la tradición occidental del Estado-nación y de “sus” ciencias sociales.

- El eje de la identidad-alteridad, por el contrario, que corresponde al paradigma de la diferencia y que es impuesto a partir de los nuevos movimientos sociales y de sus “políticas de identidad” específicas, ha generado un “análisis horizontal” de las diferencias étnicas, culturales, de género, edad y generación, orientaciones sexuales y/o (dis)capacidades, promoviendo de forma segregada el empoderamiento de cada una de las minorías mencionadas. Para ello, se ha recurrido a un enfoque “inductivo” (Gasché 2008a), particularista y multicultural que en no pocas ocasiones acaba ignorando y/o obviando desigualdades socioeconómicas y condiciones estructurales.
- Por último, el eje de la homogeneidad-heterogeneidad, producto del paradigma de la diversidad, surge a partir de la crítica tanto del monoculturalismo asimilador como del multiculturalismo que esencializa las diferencias (García Canclini, 2004). A diferencia de los anteriores, este enfoque parte del carácter plural, multi-situado, contextual y por ello necesariamente híbrido de las identidades culturales, étnicas, de clase, de género etc. que articula cada individuo y cada colectividad. La correspondiente estrategia de análisis es intercultural, i.e. relacional, transversal e “interseccional”, haciendo énfasis en la interacción entre dimensiones identitarias heterogéneas (Dietz, 2009).

La siguiente gráfica (cfr. Figura 1) resume las implicaciones y complementariedades conceptuales de estos tres ejes propuestos aquí para el análisis intercultural tanto de constelaciones como de proposiciones de “tratamiento” o “gestión” de la diversidad.

Figura 1. Ejes de una gramática de la diversidad



A partir de esta distinción de tres ejes articuladores de distintas “gramáticas de la diversidad”, los procesos concretos de negociación, interferencia y transferencia de saberes y conocimientos heterogéneos entre los diversos grupos que participan en una situación de interacción heterogénea son analizables en tres dimensiones complementarias:

- (1) en su dimensión “inter-cultural”, centrada en las complejas expresiones y concatenaciones de praxis culturales que responden a lógicas subyacentes, tales como determinadas culturas comunitarias subalternas que vienen resistiendo diversas olas de colonización de globalización, la cultura organizacional de los movimientos multiculturalistas que reivindican determinados aspectos de la diversidad cultural y/o biológica; y la cultura académica occidental - inserta actualmente en una transición desde un paradigma rígido, monológico, “industrial” y “fordista” de la educación superior hacia otro más flexible, dialógico, “postindustrial” y/o “ecológico” (Santos 2005);
- (2) en su dimensión “inter-actoral”, que analiza las pautas y canales de negociación y mutua transferencia de saberes entre diferentes actores institucionales, organizacionales y/o comunitarios, quiénes proporcionan memorias colectivas (Halbwachs 1950), saberes localizados y contextualizados acerca de la diversidad cultural y biológica de su entorno inmediato;
- (3) y, por último, en su dimensión “inter-lingüe”, que escrutina las competencias no sustanciales, sino relacionales que hacen posible la traducción entre horizontes lingüísticos y culturales no sólo heterogéneos, sino sobre todo asimétricos, entre las “culturas íntimas” (Lomnitz Adler 1995) de los actores locales subalternizados, marginados y/o silenciados históricamente y las “inter-culturas” exógenas; ello genera competencias inter-lingües e intergeneracionales, que trascienden los dominios lingüísticos específicos de una o dos lenguas y que generan un espacio intersticial de comunicación entre actores heterónomos.

6. Bibliografía

- Baronnet, Bruno (2009). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México / Autonomie et education indienne: les écoles zapatistes dans les vallées de la Foret Lacandone au Chiapas (Mexique)*. (Tesis de doctorado). El Colegio de México / Université Sorbonne Nouvelle-Paris III, México / Paris.
- Benhabib, Seyla (2005). *Los derechos de los otros: extranjeros, residentes y ciudadanos*. Gedisa, Barcelona

- Bertely Busquets, María (2006). "La construcción desde "abajo" de una nueva educación intercultural bilingüe para México". En: L.E. Todd y V. Arredondo (coords.) *La educación que México necesita: visión de expertos*, pp. 29-41. COCYTE, Monterrey, N.L.
- Bertely Busquets, María (2007). *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México: ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. CIESAS / Pontificia Universidad Católica del Perú, México y Lima.
- Bertely Busquets, María (coord.) (2009). *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho: la nueva escuela intercultural en Chiapas*. CIESAS / Ediciones Alcatraz, México.
- Bertely Busquets, María y Erika González Apodaca (2003). "Etnicidad en la escuela". En: M. Bertely Busquets (coord.) *Educación, derechos sociales y equidad*, tomo 1, pp. 57-83. COMIE, México
- Bertely Busquets, María y Sylvia Schmelkes (2009). "Educación intercultural, ¿empoderamiento de actores indígenas o transversalización curricular para todos?". En: L.S. Mateos Cortés (comp.) *Los Estudios Interculturales en Veracruz: perspectivas regionales en contextos globales*, pp. 51-78. Editorial de la Universidad Veracruzana / UV Intercultural, Xalapa, Ver.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1987). "La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos". *Papeles de la Casa Chata*, Vol. 2, No.3, pp. 23-43.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1989). *México profundo: una civilización negada*. CIESAS / SEP, México.
- Burguete Cal y Mayor, Araceli (1999). "Empoderamiento indígena: tendencias autonómicas en la región Altos de Chiapas". En: Araceli Burguete Cal y Mayor (coord.) *México: experiencias de autonomía indígena*, pp. 282-300. IWGIA, Copenhague.
- Casillas Muñoz, Lourdes y Laura Santini Villar (2006). *Universidad Intercultural: modelo educativo*. SEP-CGEIB, México.
- Castillo Guzmán, Elizabeth y Lilia Triviño Garzón (2008). "Historias y trayectorias de maestras y maestros indígenas en el Cauca: ¿la etnoeducación, posibilidad para Otras educaciones?". *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XX No. 50, pp. 81-97.
- CGEIB (2004). *Políticas y fundamentos de la Educación Intercultural y Bilingüe en México*. SEP-CGEIB, México.
- CGEIB (2008). *Dirección de Investigación y Evaluación: Líneas de investigación en educación intercultural*. SEP-CGEIB, México.
- Chapela, Luz Ma. y Raquel Ahuja (2006). *La diversidad cultural y lingüística*. SEP-CGEIB, México

- CMPIO et al. (2010). *Primer encuentro de experiencias de formación, asesoría, acompañamiento y diseño de materiales didácticos en contextos interculturales y bilingües en México. Diálogo entre academia, organizaciones de base comunitarias, organizaciones de docentes y de la sociedad civil y hacedores de política pública en educación indígena: documento conclusivo*. CIESAS, México.
- Corona Berkin, Sarah et al. (2008). *Entre voces...: fragmentos de educación entre-cultural*. Universidad de Guadalajara, Guadalajara.
- Cummins, Jim (2000). *Language, Power, and Pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Dietz, Gunther (1999). "La comunidad purhépecha es nuestra fuerza": *etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán, México*. Editorial Abya-Yala, Quito.
- Dietz, Gunther (2005). "Del indigenismo al zapatismo: la lucha por una sociedad mexicana multi-étnica". En: N. Grey Postero y L. Zamosc (eds.) *La lucha por los derechos indígenas en América Latina*, pp. 53-128. Ediciones Abya-Yala, Quito.
- Dietz, Gunther (2009). *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: an anthropological approach*. Waxmann, Münster y New York.
- Dietz, Gunther (2011). "Comunalidad e interculturalidad: por un diálogo inter-actoral entre movimiento indígena y escuela pública". En L.M. Meyer y B. Maldonado A. (eds.) *Comunalidad, educación y Resistencia indígena en la era global: un diálogo entre Noam Chomsky y 20 líderes indígenas e intelectuales del continente americano*, pp. 147-158. CSEIIO, Oaxaca.
- Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP-CGEIB, México.
- García Canclini, Néstor (2001). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo, México.
- García Canclini, Néstor (2004). "Sociedades del conocimiento: la construcción intercultural del saber". En: N. García Canclini *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*, pp. 181-194. Gedisa, Barcelona.
- Gasché, Jorge (2008a). "Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura". En: M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords.) *Educando en la diversidad cultural: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, pp. 279-359. Abya-Yala, Quito.

- Gasché, Jorge (2008b). "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas: ¿hasta dónde abarca la interculturalidad?". En: M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords.) *Educando en la diversidad cultural: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, pp. 367-397. Quito: Abya-Yala
- Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann, Münster–New York, NY.
- González Apodaca, Erika (2008). *Los profesionistas indios en la educación intercultural: etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe*. UAM-I / Juan Pablos Editor, México.
- Gutiérrez Chong, Natividad (coord.) (2008). *Estados y autonomías en democracias contemporáneas: Bolivia, Ecuador, España, México*. Plaza y Valdés / UNAM-IIS, México.
- Halbwachs, Maurice (1950). *La mémoire collective*. Presses Universitaires de France, Paris.
- Hamel, Rainer Enrique (2008). "Bilingual Education for Indigenous Communities in Mexico". En J. Cummins y N.H. Hornberger (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 5: Bilingual Education, pp. 301-312. Springer, Heidelberg.
- Hamel, Rainer Enrique (2009), "La noción de calidad desde las variables de equidad, diversidad y participación en la educación bilingüe intercultural". *Revista Guatemalteca de Educación*, Vol. 1, No.1, pp. 177-230.
- Hamel, Rainer Enrique et al. (2004). "¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9, No. 20, pp. 93-107.
- Hernández, Rosalva Aída, Sarela Paz y María Teresa Sierra (2004). "Introducción". En: R.A. Hernández, S. Paz y M.T. Sierra (eds.) *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN: neoindigenismo, legalidad e identidad*, pp. 7-25. CIESAS / Miguel Angel Porrúa, México, D.F.
- Hornberger, Nancy (2009). "La educación multilingüe, política y práctica: diez certezas". *Revista Guatemalteca de Educación*, Vol. 1, No.1, pp. 95-138.
- Jiménez Naranjo, Yolanda (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural: más allá de un contenido escolar*. CGEIB, México.
- Jiménez Naranjo, Yolanda (2011). "Exclusión, asimilación, integración, pluralismo cultural y 'modernización' en el sistema educativo mexicano: un acercamiento histórico a las escuelas de educación pública para indígenas". *CPUE. Revista de Investigación Educativa*, Vol. 12, cfr. <http://www.uv.mx/cpue/num12/inves/jimenez-exclusion-asimilacion.html>

- Lomnitz Adler, Claudio (1995). *Las salidas del laberinto: cultura e ideología en el espacio nacional mexicano*. Joaquín Mortiz, México.
- Maldonado, Benjamín (2002). *Autonomía y comunalidad india: enfoques y propuestas desde Oaxaca*. INAH / Secretaría de Asuntos Indígenas, Oaxaca, Oax.
- Maldonado, Benjamín (2004a). "Comunalidad y educación en Oaxaca". En: L. Meyer, B. Maldonado, R.C. Ortiz Ortega y V.M. García (coords.) *Entre la normatividad y la comunalidad: experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*, pp. 24-42. IEEPO, Oaxaca, Oax.
- Maldonado, Benjamín (2004b). "Entre la normatividad y la comunalidad: propuestas y posibilidades de Oaxaca". En: L. Meyer, B. Maldonado, R.C. Ortiz Ortega y V.M. García (coords.) *Entre la normatividad y la comunalidad: experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*, pp. 637-642. IEEPO, Oaxaca, Oax.
- Martí i Puig, Salvador (ed., 2012). *México arde: un análisis social y político*. Libros de la Catarata, Madrid.
- Mateos Cortés, Laura Selene (2009). "The Transnational Migration of the Discourse of Interculturality: towards a comparative analysis of its appropriation by academic and political actors in the state of Veracruz - the Universidad Veracruzana Intercultural and the Secretary of Education". *Intercultural Education*, Vol. 20 No. 1, pp. 27-37.
- Mateos Cortés, Laura Selene (2011). *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*. Abya Yala, Quito.
- Meyer, Lois (2009). "Hacia una alternativa de formación indígena bilingüe e intercultural: una pedagogía liberadora desde la 'comunalidad'". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 3, No. 2, pp. 83-103.
- Meyer, Lois y Benjamín Maldonado (eds.) (2010). *New World of Indigenous Resistance: Noam Chomsky and Voices from North, South & Central America*. City Lights Publisher, San Francisco CA
- Muñoz Cruz, Héctor (2001). "Trayectoria de las políticas de educación indígena en México". En: H. Muñoz Cruz (ed.) *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica*, pp. 433-494. UAM Iztapalapa, México.
- Muñoz Cruz, Héctor (2004). "Educación escolar indígena en México: la vía oficial de la interculturalidad". *Escritos. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, Vol. 29, pp. 9-49.
- Muñoz Cruz, Héctor (2009). "De la protección y el reconocimiento a los derechos culturales de comunidades lingüísticas e identidades colectivas minorizadas". En:

- R. Guadalupe Mendoza Zuany (comp.) *Gestión de la diversidad: diálogos interdisciplinarios*, pp. 35-59. Universidad Veracruzana—Universidad Veracruzana Intercultural, Xalapa, Ver.
- Nava, Elena (2009). “Comunalidad: ensayo sobre la legitimación de una teoría nativa”. *Educación Comunal*, Vol. 2, pp. 73-87.
- Podestá Siri, Rossana (2008). “El nativo, la otra cara de los proyectos interculturales: hacia una propuesta metodológica”. En: M. Bertely Busquets, J. Gasché y R. Podestá (coords.) *Educando en la diversidad cultural: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, pp. 427-453. Abya-Yala, Quito.
- Podestá Siri, Rossana y Elizabeth Martínez Buenabad (2003). “Sociolingüística educativa”. En: M. Bertely Busquets (coord.) *Educación, derechos sociales y equidad*, tomo 1, pp. 105-124. COMIE, México.
- Rappaport, Joan (2005). *Intercultural Utopias: public intellectuals, cultural experimentation, and ethnic pluralism in Colombia*. Duke University Press, Durham & London.
- Rebolledo, Nicanor (2009). *La emergencia de una profesión indigenista y la profesionalización como descolonización*. (Ms.). UPN, México.
- Rendón Monzón, Juan José (2003). *La comunalidad: modo de vida en los pueblos indios*, tomo I. Conaculta, México.
- Rendón Monzón, Juan José (2010). “Ideas acerca de la educación y la comunalidad en los pueblos originarios de Mesoamérica y la implantación de una educación comunalista”. *Educación Comunal*, Vol. 3, pp. 19-24
- Rockwell, Elsie y Ana Maria R. Gomes (2009). “Introduction to the Special Issue: rethinking indigenous education from a Latin American perspective”. *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 40, No.2, pp. 97-109.
- Rojas, Angélica (2008). “La importancia del proceso de apropiación educativa en Tatutsi Maxawaxi”. En: M. Bertely Busquets, J. Gasché y R. Podestá (coords.) *Educando en la diversidad cultural: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, pp. 83-111. Abya-Yala, Quito.
- Santos, Boaventura de Sousa (2005). *La Universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. UNAM / CIICH, México.
- Sartorello, Stefano (2009). “Colaboración, inter-aprendizaje y co-teorización: el proceso intercultural de construcción curricular de la UNAM y educadores independientes”. En: M. Bertely Busquets (coord.): *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho: la nueva escuela intercultural en Chiapas*, pp. 43-53. CIESAS / Alcatraz, México.

- Schmelkes, Sylvia (2003). *Educación superior intercultural: el caso de México*. (Conferencia en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, Ford Foundation, Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la UdG y ANUIES, noviembre de 2003, cfr. www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/La_educ_sup_indigena.pdf)
- Schmelkes, Sylvia (2004), "La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9, No. 20, pp. 9-13.
- Schmelkes, Sylvia (2006). "Educar para la Interculturalidad: los desafíos para una propuesta democrática". En: M.I. Castro (ed.) *Educación y ciudadanía*, pp.75-80. UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad, México.
- Schmelkes, Sylvia (ed.) (2006). *El enfoque intercultural en educación: orientaciones para maestros de primaria*. SEP-CGEIB, México.
- Schmelkes, Sylvia (2009a). "Diversidad, complejidad y educación intercultural". En: COMIE (ed.) *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa: Conferencias Magistrales*, pp. 297-347. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., México, D.F.
- Zárate Vidal, Margarita (1998). *En busca de la comunidad: identidades recreadas y organización campesina en Michoacán*. UAM / El Colegio de Michoacán, México.

HACIA UN MODELO DE SOCIEDADES PLURALES DE CONOCIMIENTOS Y EL PLURALISMO EPISTEMOLÓGICO

LEÓN OLIVÉ¹

En este trabajo defiendo la tesis de que en el contexto de la globalización actual y del advenimiento de las llamadas sociedades del conocimiento, es necesario construir un modelo de “sociedades de conocimientos” que sea útil para el diseño de políticas públicas en cultura, en economía, en educación, en ciencia, tecnología e innovación, así como en cuestiones agrícolas y forestales, y que permita también orientar acciones por parte de la sociedad civil para enfrentar muchos de los problemas y desafíos que plantean la globalización y los fenómenos que han llevado a acuñar el concepto de sociedad del conocimiento².

Por ejemplo, en el contexto de la globalización, una amplia variedad de conocimientos tradicionales —que en muchas ocasiones los pueblos indígenas han generado, cultivado y aplicado durante siglos y que son elementos constitutivos de su identidad— se han convertido en objeto de interés de muchas empresas transnacionales, las cuales con frecuencia se apropian indebidamente de ellos porque resultan útiles para obtener ganancias económicas. Tales ganancias suelen ser a favor de las empresas y rara vez benefician a las comunidades y pueblos indígenas.

1 Originario de la ciudad de México. Licenciado en matemáticas y maestro en filosofía por la UNAM, y doctor en filosofía por la Universidad de Oxford. Es profesor-investigador de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Fue responsable técnico (coordinador) del proyecto “Conservación, desarrollo, aprovechamiento social y protección de los conocimientos y recursos tradicionales en México”, financiado por el Fondo de Cooperación Internacional en Ciencia y Tecnología, Unión Europea / México FONCICYT (2009-2011), en el que participó un equipo interinstitucional e internacional trabajando con comunidades rurales e indígenas de los estados de Michoacán, Guerrero, Hidalgo y el Distrito Federal, en relación con conocimientos tradicionales sobre maíz, madera (leña y muebles), recursos acuáticos, palma, maguey y plantas medicinales. Actualmente sus líneas de investigación son: epistemología, filosofía de la ciencia y de la tecnología; filosofía moral y política: problemas de diversidad cultural e interculturalidad; relación entre la ciencia, la tecnología y la sociedad; sociedades del conocimiento, articulación entre conocimientos tradicionales y conocimiento científico-tecnológico. Correo electrónico: leonolive@yahoo.com

2 Agradezco el apoyo brindado por el Programa PAPIIT de la UNAM para la investigación que sustenta este trabajo, mediante el proyecto ID400112 “Fortalecimiento de la innovación social en comunidades indígenas, rurales y campesinas de México: compartiendo saberes - transformando realidades”. El trabajo se basa en un texto previo presentado en el Seminario Internacional: Educación Intercultural a Nivel Superior, en la sesión “Pluralismo epistemológico y comunalidad”, llevada a cabo en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, sede Huehuetla, el 26 de abril de 2012. Agradezco la invitación a dicho Seminario, en particular al profesor Sergio Enrique Hernández Loeza, y muy especialmente a los asistentes, así como a quienes intervinieron en el correspondiente Foro Virtual, por sus comentarios y preguntas, las respuestas a los cuales he recogido en la presente versión, permitiéndome así enriquecer el texto.

Para propiciar el desarrollo económico y sobre todo social de los pueblos indígenas debe garantizarse que los conocimientos tradicionales se aprovechen en beneficio de quienes los han generado y cultivado. Esto no obsta para que esos conocimientos puedan ser aprovechados por el resto de la sociedad, pero entonces debe garantizarse también el reconocimiento a los creadores, y en el caso de que existan beneficios económicos deben asegurarse mecanismos para que redunden a favor de los legítimos detentadores de esos conocimientos. Al mismo tiempo deben establecerse las condiciones adecuadas para que los conocimientos tradicionales se integren junto con conocimientos científico-tecnológicos en la constitución de las que denominaremos “redes socio-culturales de innovación”, capaces de enfrentar y resolver problemas sociales y ambientales.

El modelo de sociedad al que estamos apuntando requiere una fundamentación, no en el sentido de basamento último, sino de buenas razones para aceptarlo. Para esto se requiere del *pluralismo* como posición filosófica. En efecto, veremos que esta posición permite articular un modelo que sirva para diseñar y realizar proyectos comunes entre grupos diferentes, por ejemplo un auténtico proyecto de nación multicultural en cada uno de los países de América Latina, o proyectos de cooperación internacional que fortalezcan a la región Latinoamericana como una unidad cultural con peso geopolítico en el planeta, donde convivan pueblos y grupos con distintas prácticas sociales, incluyendo las prácticas que generan y aplican conocimientos, con diferentes morales y culturas, reconociendo las diferencias, pero al mismo tiempo desarrollando un proyecto común, o bien para lograr acuerdos legítimos y estables sobre los derechos humanos. Al mismo tiempo que se construye ese modelo sobre una base pluralista, es necesario enfrentar y criticar dos posiciones extremas sobre las normas, los valores y los criterios de decisión en el ámbito de las creencias y el conocimiento así como en la ética: el absolutismo y el relativismo.

Deben superarse ambas concepciones porque hacen planteamientos extremos que subyacen a muchos ordenamientos jurídicos nacionales e internacionales, de orden político, económico y cultural, que en la práctica traban el reconocimiento de la diversidad, obstaculizan la posibilidad del ejercicio de los derechos de los distintos pueblos y grupos con diferentes prácticas y costumbres, y desalientan la cooperación y realización de proyectos comunes entre quienes son diferentes.

Con respecto a los derechos humanos, esto es crucial, pues entre las maneras más socorridas para fundamentarlos, se encuentra, por un lado, una concepción absolutista, que recurre a la idea de una “esencia humana” como fundamento de tales derechos. El riesgo de esta posición es que puede conducir a la imposición de una concepción particular sobre el ser humano y sobre las personas, disfranzándola de un conocimiento universal sobre la esencia humana.

La posición *absolutista* sostiene que sólo puede haber “un único pensamiento correcto”, una única manera correcta de entender el mundo, por consiguiente

un único conjunto correcto de criterios de evaluación epistémica (criterios para evaluar las pretensiones de conocimiento), y un único conjunto correcto de criterios de evaluación moral. Esta tendencia se desprende de las ideas dominantes sobre la racionalidad en el pensamiento moderno, las cuales cobraron un gran auge hacia finales del siglo XX. Bajo la tesis de que existen normas éticas y valores absolutos, esta posición suele respaldar la imposición de creencias, de normas y de valores de un grupo social, que suele ser el dominante económica, política e ideológicamente en alguna época, como si fueran auténticamente universales, por lo cual se presta para justificar relaciones de dominación e intervenciones imperialistas, razón por la cual es muy importante criticarla y superarla.

En efecto, la idea de que el único tipo de conocimiento racional es el científico se ha tratado de legitimar con base en una particular manera de concebir a la racionalidad, que la supone universal y absoluta. Desde este punto de vista la racionalidad se considera universal, lo cual supone que todos los individuos —independientemente de su origen y de la cultura en que se desenvuelven— comparten criterios idénticos para evaluar el carácter racional de sus creencias, decisiones y acciones. En el campo epistémico, la verdad se concibe como única y como accesible a cualquier ser humano independientemente de su contexto, con tal de que ejerza correctamente su capacidad de razonar. En la ciencia y la técnica, esta racionalidad —el ejercicio de la razón— se considera guiada por valores estrictamente epistémicos y lógicos, también universales, que en nada dependerían de contextos e intereses locales. Pero bajo esta concepción, que considera que los criterios de racionalidad en nada dependen de la situación histórica y social en la que los agentes ejercen su razón, tales criterios se asumen también como si fueran absolutos, es decir, inmutables y son los mismos siempre para todos los seres humanos.

Esta concepción, resumida muchas veces en la llamada “racionalidad de la modernidad”, justifica una apropiación del entorno, del territorio, de los recursos, e incluso del trabajo manual e intelectual de la gente, para ponerlos al servicio de intereses mercantiles, lo cual entra en conflicto con las formas de vida, los conocimientos y las formas racionales de actuar de los miembros de las culturas tradicionales, en las que el mundo se constituye como un espacio de vida y no como una propiedad sujeta a los mecanismos del mercado como ocurre en las sociedades capitalistas.

En cambio, si se considera que la ciencia y la técnica están conformadas por sistemas de acciones en cuyo centro se encuentran seres humanos que son agentes con intenciones, que buscan fines determinados, utilizan medios específicos para ello, y sus acciones tienen resultados de hecho, algunos de los cuales estaban previstos por los mismos agentes y otros no, entonces puede mostrarse que no son neutrales desde un punto de vista valorativo y ético en particular, y que la calificación de racional o de irracional que se puede aplicar a una elección de creencias, o a la decisión de actuar de cierta manera, de utilizar determinados

medios o buscar ciertos fines específicos, debe siempre hacerse considerando las circunstancias en las que los agentes deben hacer esas elecciones y tomar sus decisiones, por lo que no es correcto suponer que los criterios de racionalidad son universales y absolutos (véanse Quintanilla, 2005; Olivé, 2007, 2012b).

Por su parte, el *relativismo extremo*, sin límites, afirma que no existen criterios que permitan hacer una evaluación racional comparativa entre diferentes pretensiones de saber o entre diferentes conjuntos de valores y normas morales. Para el relativismo, cualquier punto de vista es tan bueno como cualquier otro, y por tanto sostiene que nunca es posible realizar críticas racionales a otras concepciones en cuestiones del conocimiento, o sobre problemas éticos y políticos, y en general sobre normas y sobre valores. Esta posición desalienta la interacción y la cooperación entre grupos humanos diferentes, por lo que también es crucial criticarla.

La concepción alternativa a estas dos es una posición *pluralista* en epistemología y en ética. La concepción pluralista promueve una idea de la ética como el conjunto mínimo de normas y de valores para la convivencia armoniosa entre diferentes personas y grupos sociales, aceptados de común acuerdo aunque sus morales sean distintas, o sea, aunque sus normas y valores específicos para juzgar la corrección de una acción desde un punto de vista moral sean muy diferentes. Lo importante es que cada grupo acepte la norma común en cuestión por razones que consideran válidas, aunque tales no sean razones aceptables para otros grupos, quienes a su vez deberían aceptar la norma, en su caso, por otras razones válidas para ellos.

En el terreno de las creencias y del conocimiento, la concepción pluralista reconoce que hay muchas formas posibles de conocer y de interactuar con el mundo. No existe sólo una forma que sea la correcta. Distintas maneras de conocer el mundo pueden ser correctas, pero tampoco es el caso que se valga cualquier cosa.³

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 y locales no debería estar basada en los mismos criterios que se utilizan para juzgar la validez de los conocimientos científicos o tecnológicos. Los criterios de validez para los conocimientos tradicionales y locales deberían identificarse por medio de cuidadosas investigaciones en relación con los procesos de generación, transmisión, apropiación social y aplicación de esa clase de conocimientos (cf. Maffie 2009, Olivé 2012a).

Por conocimiento tradicional queremos decir el que ha sido desarrollado y cultivado por determinadas comunidades tradicionales con identidad específica, a lo largo de generaciones, y que ha sido transmitido de una generación a otra.

3 Para un desarrollo de la concepción pluralista en epistemología, véase Olivé 2012a, caps. "El pluralismo" y "La pluralidad de los mundos".

Entendemos al conocimiento indígena como aquél que ha sido generado en el seno de comunidades y pueblos indígenas. Hay conocimiento tradicional que es indígena, y viceversa. Pero no todo conocimiento tradicional es indígena, ni todo conocimiento indígena es tradicional. El conocimiento local es el que ha sido generado y cultivado por ciertas comunidades, aunque éstas no constituyan culturas tradicionales como las indígenas, y no necesariamente ha sido cultivado a lo largo de varias generaciones.

Para nuestros fines entendemos a la epistemología como la disciplina que analiza críticamente las prácticas epistémicas, es decir, aquellas mediante las cuales se genera, se aplica y se evalúan diferentes formas de conocimiento. Conviene contrastar esta idea con la concepción tradicional de la epistemología como la disciplina filosófica normativa que busca explicitar los primeros principios del conocimiento y explicar porqué son fundamentales, es decir, porqué actúan como fundamentos de todo conocimiento (en el sentido fuerte de fundamentos, como un basamento firme e inamovible).

La posición que aquí asumimos, en cambio, concibe a la epistemología como teniendo una dimensión descriptiva y una dimensión normativa. Se encarga por una parte del análisis de ciertas prácticas sociales generadoras de conocimiento, tal y como éstas existen y se han desarrollado de hecho, incluyendo la estructura axiológica, de normas y valores epistémicos y metodológicos que sustentan la validez de tales conocimientos. La estructura axiológica de cada práctica es inseparable del resto de la misma práctica, y ésta a su vez, forma parte de un medio cultural, social y ecológico específico. Al encargarse del análisis de la dimensión axiológica, que puede conducir a una crítica de la misma, para un mejor logro de los fines de esa práctica (“mejor logro” en términos de las propias normas y valores del medio cultural en donde está inserta esa práctica), la epistemología pasa de la dimensión descriptiva a la normativa.

En consecuencia, se rechaza la idea de que exista un único conjunto de criterios para juzgar la validez desde un punto de vista epistemológico, así como la idea de que el conocimiento científico es epistémicamente superior a cualquier otro tipo de conocimiento. Esto no impide reconocer que algunos de los diferentes conocimientos pueden ser más apropiados que otros para enfrentar y resolver problemas específicos. En efecto, la mayor parte de los problemas contemporáneos requieren de la articulación de conocimientos de diferentes clases para su adecuada comprensión y solución; en muchos casos la participación de conocimientos científico-tecnológicos es muy conveniente, y en un buen número de problemas, es indispensable.

El reconocimiento de que no hay una única forma de conducta racional ni de obtener conocimientos válidos, sino que de hecho hay una diversidad de formas racionales de actuar y de conocer, requiere de una concepción pluralista del conocimiento y de la racionalidad, la cual rechaza tanto la idea de una racional-

lidad absoluta, como la relativización extrema que afirma que las evaluaciones de los conocimientos y de las acciones sólo pueden y deben hacerse de acuerdo con cada marco conceptual o forma de vida, pero más aún, que cualquier pretensión de conocimiento puede ser reconocida como válida, con tal de que se le construya un conjunto de criterios de validez apropiado (véase Olivé 2012b). La concepción pluralista puede desarrollarse y fortalecerse a partir de las nociones de “marco conceptual”, de “práctica social”, y en particular de “práctica epistémica”, para dar cuenta de la legitimidad y del valor de los conocimientos y las culturas tradicionales.

La noción de cultura puede entenderse como un horizonte de sentido que integra tanto a los marcos conceptuales como a las prácticas. La noción de marco conceptual se refiere al conjunto de condiciones de posibilidad para tener creencias y, por consiguiente, para poder actuar en el mundo. Entre estas condiciones se encuentran el lenguaje y cierto conjunto de conceptos, creencias, saberes, reglas metodológicas, normas, fines y valores (epistémicos, morales y estéticos) que se requieren para interpretar e interactuar con el mundo. Los marcos conceptuales son construcciones sociales que se crean, sostienen y transforman como resultado de las acciones e interacciones entre miembros de diferentes culturas, es decir, son entidades históricas que los seres humanos construyen y transforman por medio de sus prácticas.

Las prácticas están constituidas por complejos de acciones humanas orientadas por representaciones del mundo –como creencias, modelos o teorías– y que tienen una estructura normativo-valorativa. Las prácticas están asociadas a conceptos como los de tradición, concepción del mundo, cosmovisión, y están sostenidas por grupos de seres humanos que comparten un conjunto de supuestos que perduran en el tiempo pero que también cambian, lo cual forma parte importante de la dinámica de las prácticas (véanse Olivé 2004, 2007, 2012a).

Los seres humanos se van constituyendo en quienes son, y van constituyendo a la cultura y al medio ambiente en el que viven, mediante sus prácticas y los marcos conceptuales que forman parte de ellas. De ahí que las prácticas y los marcos conceptuales sean necesarios para la construcción de las identidades culturales, entendiendo que estas últimas son dinámicas, se crean, se preservan y se transforman mediante las interacciones de los seres humanos entre sí y con el entorno.

Al aceptar que hay diversas formas de vida debemos reconocer también una pluralidad de normas morales, jurídicas y políticas que pueden llegar a ser incompatibles entre sí, pero que, sin embargo, pueden ser legítimas de acuerdo con diferentes criterios de validez inherentes a prácticas distintas que son características de diferentes culturas.

De acuerdo con esta posición pluralista, las normas morales, las de convivencia política e incluso las de validez epistémica, varían de una cultura a otra, y pueden

ser justificadas con razones diferentes en cada ámbito, según los presupuestos de los marcos conceptuales de cada comunidad cultural.

1. La propuesta del enfoque pluralista en cuestiones éticas

En el campo de la ética el pluralismo acepta que no hay una única manera correcta de fundamentar las normas morales, y pugna por el establecimiento de un conjunto mínimo de normas que permitan la convivencia armoniosa, y si se puede cooperativa, entre grupos con diferentes morales positivas, esas normas, que deberían ser aceptables para los diferentes grupos con distintos sistemas de normas morales, serían las normas éticas, aunque podrían no coincidir en las razones que cada grupo tiene para aceptar cada una de esas normas. Pero suponer que no existe un único conjunto válido de estándares de corrección no quiere decir que no haya ningún conjunto de estándares de corrección para juzgar la validez de diferentes sistemas de normas morales o de propuestas de conocimiento.

Igualmente, no hay un único significado válido de los conceptos morales fundamentales como “dignidad”, “necesidad básica” y “afrenta moral”. Por esta razón, desde este punto de vista la noción de derechos humanos no se refiere a una “esencia humana” dada de una vez y para siempre, y por ello el significado de este concepto debe ser redefinido constantemente. No es que estos conceptos no sean centrales. Cualquier cultura que tenga un mínimo de moralidad debe tener conceptos equivalentes. Y cualquier convivencia entre culturas que aspire a una estabilidad, debe lograr un consenso racionalmente fundado acerca de lo que significan esos conceptos. Pero esta idea no se basa en un consenso, en un acuerdo, según el cual todos los participantes, miembros de diferentes culturas, aceptan esos conceptos bajo una misma y única interpretación, y de acuerdo con un conjunto único de razones que las fundamentan.

El problema precisamente es que el concepto de dignidad no tiene un contenido universal. Lo que significa “dignidad” en una cultura puede no significar lo mismo en otra. El contenido del concepto debe revisarse y establecerse en cada contexto significativo de interacción humana y de interacción entre culturas. Pero en toda circunstancia ese concepto establece los límites intraspasables de respeto a las personas. Y esos límites son los que se establecen al acordar los derechos humanos fundamentales.

El pluralismo propone que en cada interacción intercultural donde sea pertinente, se pongan sobre la mesa de la discusión los aspectos relevantes de las diferentes morales positivas en juego. Cuando se trata de determinar si en un contexto de relaciones interculturales, a nivel nacional o internacional,

ciertas costumbres tradicionales respetan o no la dignidad de las personas, o los derechos humanos, o si se satisfacen o no las necesidades humanas básicas, el proceso puede requerir una nueva discusión de cuáles son las necesidades básicas y los derechos humanos básicos. Esto es lo que ocurre cada vez que se discuten los derechos humanos, cada vez que se discute si se incluyen determinados derechos individuales o de grupo en una constitución política, o en legislaciones internacionales. En todos esos casos se están redefiniendo esos conceptos.

El punto de partida del pluralismo epistemológico es el reconocimiento de la existencia de diferentes tipos de conocimiento, cuya legitimidad se debe a la estructura axiológica peculiar de la práctica donde se genera y usa cada tipo de conocimiento. Pero más aún, este pluralismo epistemológico puede extenderse a uno ontológico, bajo una argumentación que sostiene que los objetos de la realidad no son independientes de los marcos conceptuales y de las prácticas en función de las cuales los agentes miembros de dichas prácticas interactúan con la realidad. A ese conjunto de objetos y a sus relaciones, que dependen de los marcos conceptuales y de las prácticas de un determinado grupo social, pero que también dependen de la Realidad independiente de los marcos conceptuales y de las prácticas, podemos llamarle “el mundo” para los miembros de ese grupo social. Por tanto el pluralismo reconoce no sólo la diversidad de tipos de conocimiento, explicando cómo es posible que haya diferentes tipos y que todos ellos sean legítimos, sino que da cuenta también de la existencia de mundos diferentes en los que habitan distintos grupos. Claro está que muchos de esos mundos, si bien son diferentes, también tienen un traslape significativo, es decir, pueden compartir muchos objetos, y esa es la base sobre la cual es posible desarrollar diálogos e interacciones interculturales, amén de que la constitución biológica es la misma para todos los miembros de la especie humana. Pero aunque esto sea así, el despliegue de las capacidades, por ejemplo de las que están en la base del ejercicio de la razón, capacidades como tener representaciones del mundo, hacer inferencias, evaluar creencias para aceptarlas o rechazarlas, y tomar decisiones sobre posibles cursos de acción, así como evaluar críticamente metas y fines que perseguimos, todo esto, debe hacerse en situaciones históricas, sociales y culturales específicas, de modo que aunque el sustrato biológico sea el mismo para todos los miembros de la especie, el contexto histórico, social y cultural donde se ejerce la razón es variable, y eso da cuenta de las diferencias en la estructura axiológica de las prácticas humanas en diferentes contextos y momentos históricos.

Así, el pluralismo sostiene que hay diferentes mundos que coexisten, pero además explica que ninguno de los conocimientos ni de los mundos es superior, y mucho menos más verdadero, válido o real que otros. El pluralismo epistemológico insiste en que los conocimientos tienen que ser evaluados de acuerdo con las normas y valores de las prácticas en donde se han generado. Su insistencia no es “marcar la diferencia con otros”, sino que hace hincapié en que de hecho

existen muchos tipos de conocimiento, y el pluralismo epistemológico explica cómo eso es posible y porqué existen diferentes tipos de conocimiento.

Tampoco es su pretensión justificar la existencia de otra(s) cultura(s) o episteme(s). Por tanto no hay separación, discriminación o exclusión. Pero ciertamente el pluralismo epistemológico no se dirige a algún interlocutor en particular proveniente de otra cultura y de otras prácticas generadoras de conocimientos, sino se dirige a todos los miembros de diferentes culturas y prácticas epistémicas para que entre todos colaboren en la construcción de relaciones interculturales cooperativas y constructivas. Desde luego el pluralismo epistemológico está abierto a escuchar y actuar de acuerdo con otras propuestas, pero el pluralista plantea la suya como una base de acción cooperativa y constructiva entre miembros de diferentes culturas, y siempre queda abierto al diálogo y a la crítica desde otros puntos de vista.

El pluralismo epistemológico por lo tanto no se plantea como propósito “legitimar” ningún tipo de conocimiento en particular, sino explicar cómo es posible que existan distintos tipos de conocimientos y que todos, aun respondiendo a distintas normas y valores epistémicos, sean legítimos. Efectivamente la legitimidad de cada saber o conocimiento proviene de las prácticas en las que se genera, y eso es lo que explica el pluralismo epistemológico. Pero cuando diseñamos políticas educativas y culturales, o participamos en instituciones responsables de llevar a cabo esas políticas y programas, entonces es importante que encontremos una base sólida (flexible y falible, es decir, que puede llegar a cambiar), pero que por el momento ofrezca el sustento para esas políticas y programas. Y el pluralismo epistemológico se plantea contribuir a ese sustento, explicando precisamente que la legitimidad de cada saber o conocimiento no debe provenir de otros, ni de otras prácticas, sino que debe buscarse esa legitimidad en términos de las prácticas en donde se genera y se aplica ese mismo conocimiento.

En el caso de miembros de comunidades indígenas que interactúan con miembros de otras comunidades, indígenas y no indígenas, ciertamente están colaborando en la formulación de problemas que afectan a más de una comunidad —muchas veces los problemas son compartidos por varias comunidades indígenas y no indígenas— y entonces, para decirlo otra vez, es necesario evaluar sus conocimientos en términos de las normas y valores de sus propias prácticas.

Sin embargo, debe reconocerse que para ciertos problemas (por ejemplo de salud, o educativos, o ambientales), los conocimientos propios pueden no ser suficientes, y requieren ser articulados y complementados por otros conocimientos. Ese es uno de los grandes desafíos en nuestros países, lograr esa cooperación, complementareidad y articulación entre distintos grupos, con culturas distintas, para que actúen armoniosamente para comprender y resolver los problemas muchas veces comunes, cada uno aportando sus conocimientos, y logrando una comprensión y una propuesta de solución de los problemas

que puede ser mucha más rica y eficiente que la acción con base en los conocimientos de un sólo grupo. En esa medida caminaremos hacia una sociedad de conocimientos auténticamente intercultural.

Hemos insistido en que la legitimidad de las normas (sean epistémicas, morales o jurídicas) no depende de un único conjunto de criterios que supuestamente tendría validez universal. La validez de las normas depende de criterios relativos a los contextos. En distintos contextos culturales pueden prevalecer diferentes normas epistémicas, morales y jurídicas, siendo todas válidas dentro de sus contextos respectivos. Es decir, dentro del contexto de las prácticas y marcos conceptuales propios de cada cultura, cada grupo de normas puede justificarse con buenas razones. Pero esas “buenas razones” serán tales dentro de su contexto cultural específico, y las razones que justifican a ciertas normas en un contexto determinado no necesariamente serán consideradas buenas razones desde cualquier otro punto de vista. El pluralismo epistémico, ético y jurídico, en suma, sostiene que no existe un único conjunto universal y absoluto de criterios para decidir sobre la validez de normas específicas. La validez debe juzgarse en cada caso con respecto a criterios propios de los marcos conceptuales y las prácticas de cada cultura. Pero esto no significa que cualquier conjunto de normas sea válido y aceptable, con tal de que se construya un adecuado conjunto de criterios que justifique su validez. El pluralismo no debe confundirse con un relativismo extremo.

Por otra parte, el desafío mayor de una sociedad plural, junto con el reconocimiento de la validez de diferentes sistemas normativos en los terrenos epistémico, moral y jurídico, consiste en la construcción de un conjunto mínimo de normas éticas y jurídicas que permitan la convivencia y las interacciones pacíficas y constructivas entre miembros de culturas diferentes. Como ya hemos señalado, el meollo de la cuestión es que tales normas resulten aceptables y legítimas para todos los agentes involucrados, aunque su legitimidad no provenga exactamente de las mismas razones, pues desde distintos puntos de vista las normas podrán ser aceptadas como legítimas por diferentes razones, en virtud de la pluralidad de prácticas y de marcos conceptuales.

2. La responsabilidad de las instituciones educativas y de investigación

Para lograr lo anterior es preciso reconocer que una debilidad fundamental de muchas de nuestras instituciones educativas y de investigación es que, como miembros de ellas, no hemos sido preparados para interactuar con expertos en disciplinas distintas a las propias, y las instituciones hacen poco por promover la interacción entre especialistas de diferentes disciplinas. Y si eso es así, nos encontramos con una dificultad enorme cuando se trata de la cooperación

con miembros de otras culturas y de constituir lo que llamaremos redes socio-culturales de innovación.

Ante estos problemas, debemos seguir pugnando en nuestras propias instituciones porque se abran al trabajo interdisciplinario y a la conformación de las redes socio-culturales de innovación, es decir, redes conformadas por especialistas de diferentes disciplinas de las ciencias naturales, sociales y humanísticas, pero también por representantes de comunidades rurales o urbanas que tienen determinados problemas, y donde circulen distintos tipos de conocimiento para comprender el problema y para proponer soluciones al mismo. Pero esto supone para muchas instituciones no sólo el trabajo interdisciplinario, sino también el trabajo trasndisciplinario, es decir, el que no sólo permite la cooperación entre expertos de diferentes disciplinas, sino que trasciende a las disciplinas e incorpora a representantes de grupos sociales que pueden hacer valiosos aportes con sus conocimientos locales o tradicionales, pero que desde luego no se trata de conocimientos disciplinarios. Se trata, pues, de establecer una relación novedosa de las instituciones con diferentes sectores de la sociedad, esto tal vez ocurre con frecuencia en las universidades interculturales y en otras instituciones como Chapingo, pero sin duda es una meta que aún está lejos de alcanzarse en la mayor parte de las instituciones de educación superior en México.

3. Redes socio-culturales de innovación

En el contexto de la globalización y de las sociedades del conocimiento, los pueblos, comunidades y países de América Latina enfrentan otro importante desafío con respecto al aprovechamiento de conocimientos (de diversos tipos) y la resolución de problemas donde haya una genuina participación de representantes de diversas culturas.

Para comprender mejor la situación y proponer vías de solución, conviene comentar todavía otro concepto que también se ha puesto en boga recientemente, el de *innovación*. En los últimos tiempos se escucha mucho sobre los sistemas y redes de innovación, así como sobre la importancia de innovar. Se trata de un concepto que no tiene una definición única. En los medios empresariales y económicos suele hablarse de la innovación como una transformación de un proceso, de un sistema, o como la producción de un nuevo artefacto o de un nuevo servicio, con base en conocimiento científico-tecnológico, y suele decirse que hay innovación cuando el resultado se coloca exitosamente en el mercado; no se trata sólo, pues, de la novedad, sino de que realmente se venda en el mercado.

Pero puede ampliarse el concepto de innovación y pensar en una transformación de servicios, de procesos, de artefactos o de bienes, que no necesariamente se coloque en el mercado, y en ocasiones que ni siquiera busque colocarse

exitosamente en el mercado y generar ganancias para quien la produzca, sino más bien que mediante eso se pretenda revolver problemas. Muchos problemas sociales y ambientales pueden resolverse mediante una innovación que no necesariamente adquiera un valor en el mercado. La clave para considerar a la transformación en cuestión como innovación es precisamente que logre la resolución del problema en cuestión, a satisfacción de los grupos relevantes que padecen tal problema (cf. Olivé 2008, 2010).

Bajo esta visión amplia deben considerarse otras fuentes de conocimiento — distintos a los conocimientos científico-tecnológico modernos— con enorme potencial para incorporarse a innovaciones que eventualmente pueden ser exitosas desde un punto de vista comercial, pero que sobre todo pueden ser muy útiles para comprender y resolver diferentes problemas sociales y ambientales: los conocimientos tradicionales, es decir, los conocimientos que han sido generados, preservados, aplicados y utilizados por comunidades y pueblos tradicionales, como los grupos indígenas de América Latina. Pero esto no es característico sólo de nuestro continente. En África, Asia y en la misma Europa, existe un enorme reservorio de conocimientos tradicionales, por lo cual todos los países, incluso los europeos, harían bien en revisar sus políticas con respecto a los conocimientos tradicionales y locales, por ejemplo los relacionados con la agricultura.

Los conocimientos tradicionales tienen un gran potencial para el desarrollo económico y social, en muchos casos porque pueden permitir la generación de productos comercializables, pero también de muchas otras maneras no comerciales. Por esto es importante desarrollar mecanismos sociales para su preservación, promoción y adecuada explotación en beneficio principalmente de quienes lo han desarrollado y conservado, pero también del resto de la sociedad. Pero si se ha de contribuir a una sociedad de conocimientos justa, dicha explotación de los conocimientos tradicionales debe hacerse sobre bases éticamente aceptables, y prestando mucho cuidado a que se haga el debido reconocimiento de la propiedad intelectual de esos conocimientos por parte de quienes lo generaron y/o conservaron, mediante apropiadas formas de protección, que puede ser jurídica o no, es decir, mediante mecanismos sociales adecuados.

Para realizar un óptimo aprovechamiento de los conocimientos tradicionales es conveniente constituir *redes socio-culturales de innovación*, en donde participen, de manera central, las comunidades que han generado y conservado los conocimientos tradicionales pertinentes.

Las redes socio-culturales de innovación son redes generadoras y transformadoras de conocimiento y de la realidad, que deben cumplir con las siguientes condiciones:

- a) que expresamente se dirijan al estudio de problemas específicos, de

- interés para comunidades específicas, y a proponer soluciones para ellos;
- b) que puedan apropiarse del conocimiento previamente existente que sea necesario para comprender el problema y para proponer soluciones, este puede ser conocimiento científico-tecnológico, pero también pueden ser conocimientos locales y tradicionales. Para lograr esto es necesario que los agentes tengan las habilidades para apropiarse de esos distintos tipos de conocimientos, y que exista la infraestructura que les permita el acceso a ellos;
 - c) que sean capaces de generar ellas mismas (las redes) el conocimiento que no puede encontrarse previamente construido —o que no está disponible— y que es necesario para entender y resolver los problemas de que se trate;
 - d) que tengan, en su caso, capacidad de recuperar, promover y aprovechar conocimientos tradicionales, pero también la capacidad de protegerlo debidamente para evitar su apropiación ilegítima;
 - e) que tengan una estructura que evite la jerarquización y permita el despliegue de las capacidades de todos los participantes para contribuir a la generación del conocimiento que interesa, así como de las acciones convenientes para resolver el problema.

Las redes sociales de innovación, además de incluir sistemas y procesos donde se genera el conocimiento, deben incluir: a) mecanismos para garantizar que el conocimiento será aprovechado socialmente para satisfacer demandas analizadas críticamente por diferentes grupos involucrados, y por medios aceptables desde el punto de vista de quienes serán afectados; y b) mecanismos y procedimientos que garanticen la participación de quienes tienen los problemas, desde la conceptualización y formulación del problema, hasta su solución.

La posibilidad de contar con innovaciones basadas en conocimiento tradicional muchas veces requiere que los grupos tradicionales tengan la habilidad de incorporar en sus prácticas productivas otros conocimientos, por ejemplo científico-tecnológicos. Este es otro problema a resolver, que puede requerir de la participación de expertos en el uso de tales conocimientos, así como de procesos de apropiación de tales conocimientos por parte de la comunidad en cuestión, que no es un problema sólo de adquirir el conocimiento de una determinada disciplina, y mucho menos en abstracto, sino de incorporar cierto tipo de conocimientos específicos en sus prácticas productivas. Esto requiere de la interacción entre los miembros de la comunidad y especialistas de diferentes disciplinas. Algo fundamental es que las comunidades incorporen los nuevos conocimientos con plena conciencia de lo que están haciendo y de lo que significa ese nuevo conocimiento científico-tecnológico, para ampliar así su horizonte cultural, expandirlo mediante una apropiación de conocimiento externo, y crear en su propio espacio una cultura científico-tecnológica. Lo cual

significa que no sólo comprendan los contenidos científicos y tecnológicos, sino que incorporen efectivamente ese conocimiento en sus prácticas.

Se trata, en suma, de redes de resolución de problemas, en las que pueden participar muy diversos agentes: individuos, que pueden ser científicos, tecnólogos, gestores, empresarios, funcionarios públicos, agricultores, grandes y pequeños, campesinos, pescadores, miembros de comunidades indígenas, etc., pero también grupos e instituciones, como asociaciones civiles, academias, universidades, centros de investigación, organizaciones, agencias del estado, organismos internacionales, etc., junto con miembros de comunidades involucradas, sean tradicionales, rurales o urbanas.

4. ¿Cómo avanzar hacia políticas públicas basadas en un modelo de sociedad multiculturalista y plural?

Para avanzar en el diseño y realización de políticas públicas basadas en un modelo como el esbozado hasta aquí, por un lado se requiere, ciertamente, del convencimiento por parte de los responsables de la toma de decisiones políticas. Al respecto debe reconocerse que el diálogo con quienes tienen el poder es muy difícil, especialmente si no están interesados, y rara vez se interesan si no hay presiones y conflictos que surgen a partir de acciones de otros grupos interesados en los problemas. En gran medida quienes están en posiciones de poder y con capacidad de toma de decisiones prefieren mantener el *status quo*.

No obstante, además de presiones provenientes de movimientos sociales, debemos tomar en cuenta que desde distintas posiciones y trincheras es posible ejercer presión, por medio del trabajo que se realiza en diferentes frentes, tanto en escritos como en el aula, así como seminarios que reúnen a diferentes agentes provenientes de una diversidad de instituciones y, si es posible, mejor incorporar a representantes de distintos grupos sociales. Por estos medios debería hacerse ver a los grupos interesados, a la opinión pública y a los propios funcionarios responsables de la toma de decisiones, la necesidad de participar en diálogos con representantes de diferentes grupos y sectores sociales, y de realizar acciones que promuevan tales diálogos, así como la implementación de resoluciones que se deriven de ellos, so pena de estar fallando en sus funciones por parte del Estado.

Esto se puede reforzar mediante el debate y discusión públicos, siempre que sea posible, así como por medio de debates en el seno de distintas instituciones académicas. Además, debe pugnarse por orientar a muchas de nuestras instituciones para que públicamente ejerzan una actitud crítica que haga visible ante la opinión pública la necesidad de ese diálogo y de acciones derivadas del

mismo. No debe subestimarse cada foro en el que tenemos oportunidad de hablar, que va desde el aula, a distintas conferencias o congresos, y es importante ir logrando un convencimiento de diferentes grupos y agentes sociales. Y por último, debe tomarse en cuenta que el Estado no es homogéneo, hay instancias dentro del Estado que están en sintonía con propuestas como las que se derivan de instituciones como la UIEP, Chapingo y otras, y es necesario buscarlos como aliados.

Al mismo tiempo, en el caso de muchas instituciones, es necesario promover formas novedosas para sus relaciones con la sociedad. Las ideas dominantes hoy en día sobre la sociedad del conocimiento, y sobre los sistemas de innovación, por ejemplo, insisten en una relación entre instituciones educativas y de investigación, con empresas, a fin de que las primeras generen conocimiento que sea transferido a las segundas, y éstas realicen los procesos de innovación, y se llegue a acuerdos sobre el reparto de los beneficios.

Frente a esta concepción dominante, debemos insistir en mecanismos como los que sugerimos antes, en la constitución de redes socio-culturales de innovación, en donde deben participar ciertamente instituciones académicas de enseñanza e investigación, pueden participar empresas u otros representantes del sector privado, conviene que participen tomadores de decisiones en la esfera política, pero es imprescindible que participen miembros de grupos sociales y comunidades que tienen los problemas que deben definirse de manera más precisa y en relación con los cuales se desea obtener más conocimiento para proponer soluciones y realizar acciones que se encaminen hacia esas soluciones.

5. Conclusión

Es preciso revalorar los conocimientos tradicionales y locales, mediante el reconocimiento de su legitimidad desde un punto de vista epistemológico. Las políticas educativas, las de cultura, las de ciencia y tecnología, así como las de innovación, deben promover esa revaloración de los conocimientos tradicionales y de otras fuentes de conocimiento distintas de los modernos sistemas de ciencia y tecnología, no como parte del folclore, sino considerándolos seriamente parte del conocimiento que puede ponerse en juego en los procesos de innovación y que merece por tanto apoyos estatales y de organismos internacionales para su preservación, crecimiento, protección y aplicación en la percepción e identificación de problemas, así como en su solución. Hemos esbozado algunos aspectos del pluralismo epistemológico, como la posición filosófica que sustenta la construcción de un modelo de sociedad plural, multiculturalista y de conocimientos, que permitiría llevar adelante las acciones y las políticas a las que alude esta tesis.

6. Bibliografía

- Maffie, James (2009). "In the end, we have the Gatling gun, and they have not': Future prospects of indigenous knowledges". *FUTURES, The Journal of policy, planning and future studies*, Vol. 41, No. 1, pp. 53-65.
- Olivé, León (2004). *Interculturalismo y Justicia Social*. UNAM, México.
- Olivé, León (2007). *La Ciencia y la Tecnología en la Sociedad del Conocimiento. Ética, política y epistemología*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Olivé, León (2008). "Innovación y cultura científico-tecnológica: desafíos de la sociedad del conocimiento". En: Giovanna Valenti (coord.) *Ciencia, Tecnología e Innovación. Hacia una agenda de política pública*, pp. 37-56. FLACSO, México.
- Olivé, León (2010). "La innovación ante la sociedad del conocimiento: Un enfoque filosófico". En: Leonel Corona (ed.) *La innovación ante la sociedad del conocimiento*. UNAM, México.
- Olivé, León (2012a). *Multiculturalismo y Pluralismo* (2a edición). UNAM, México, 2012.
- Olivé, León (2012b). *El Bien, el Mal y la Razón. Facetas de la ciencia y la tecnología* (2a ed.). UNAM, México
- Quintanilla, Miguel Ángel (2005). *Tecnología: un enfoque filosófico y otros ensayos de filosofía de la tecnología*. Fondo de Cultura Económica, México.

7. Otras lecturas sugeridas:

- Rescher, Nicholas (1993). *Pluralism*. Oxford University Press, Oxford.
- Salmerón, Fernando (1998). *Diversidad Cultural y Tolerancia*. Paidós-UNAM, México.
- Villoro, Luis (1998). *Estado Plural, Pluralidad de Culturas*. Paidós-UNAM, México.
- Villoro, Luis (2007). *Los retos de la sociedad por venir. Ensayos sobre justicia, democracia y multiculturalismo*. Fondo de Cultura Económica, México.

'ESPACIO TERRITORIAL' Y LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

EVA HORTENSIA CHÁZARO ARELLANO¹

1. Introducción

El concepto central de este artículo, Espacio Territorial, surge como propuesta de nomenclatura a una condición que existe desde hace mucho tiempo en las relaciones dinámicas derivadas de un ambiente mundial globalizador. Particularmente, el concepto se ocupa de la forma en que viven los indígenas y asumen su postura ante un mundo que de naturaleza no ha respetado sus formas de conocer, de construir el conocimiento, de vivir. En ese mundo de condicionantes, conflictos y sensaciones, los sistemas educativos han captado al ser nativo con posturas extrañas a él. Hoy se enuncian corrientes de interculturalidad que buscan solventar la problemática señalada. De ello deriva la consideración sobre el reto que tienen las instituciones de educación, ubicando la reflexión en el nivel de educación superior.

2. El concepto Espacio Territorial, más allá de la Comunalidad

El ser comunal pertenece a todos sobre la tierra. Para explicar este concepto, es necesario recurrir a dos elementos teóricos que ayudan a comprender cómo es el ser nativo desde la base de sus paradigmas epistémicos. Un elemento es la Comunalidad. El otro, consecuente de este, es el Espacio Territorial.

1 Originaria de la ciudad de Puebla, México. Licenciada en Lengua y Literatura Hispánica (BUAP) y en Educación (UPN), maestra en Ciencias de la Educación (IEU) y en Calidad de la Educación (UDLAP), doctora en Educación de las Ciencias, Ingenierías y Tecnologías (UDALP) y en Ciencias Jurídico Administrativas (CIPAC). Es profesora en la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP) y colaboradora de la Secretaría de Educación Pública del estado de Puebla. Ha realizado trabajo de investigación en la región de Ontario, Canadá y en naciones originarias de América Latina y el Caribe, principalmente en México. Actualmente trabaja una línea de investigación en torno a epistemologías nativas. Ha participado en campañas de alfabetización en colaboración con el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA) de México y ha acompañado visitas de evaluación a programas educativos de diversas Organizaciones de la Sociedad Civil en Puebla y Veracruz por la UDLAP. Correo electrónico: eva.chazaroao@udlap.mx

2.1 El ser comunal

El territorio es sagrado para los indígenas a través de todo el mundo. Se observa por ejemplo en las ceremonias aún presentes en algunas comunidades, relacionadas con el culto al cerro, o al agua. El trabajo, generalmente asociado con el cultivo del maíz, también es una manera de mantenerse en contacto con la naturaleza y con Dios. Se encuentran también las formas de manifestación del poder, donde lo importante no es ejercer la autoridad de uno sobre todos, sino el espíritu de servicio y las relaciones de reciprocidad y participación.

Hoy, muchos años después de la conquista de su territorio por los españoles, que implicó cruentos procesos de dominación y colonización, los pueblos indígenas en México habitan en territorios alejados de las ciudades, en las montañas. Aunque también tienen la posibilidad de cambiar su lugar de residencia a las urbes. Aun con esa larga historia de dominación, conservan su cultura y cosmovisión manifiesta en múltiples formas.

Floriberto Díaz y Jaime Martínez, antropólogos indígenas, formulan el sentido de 'comunalidad' para hablar de los elementos de cosmovisión que comprenden de entrada el Espacio Territorial; aun cuando reconocen que comunidades rurales no indígenas presentan ciertas características similares, en las comunidades indígenas se enmarca el concepto en torno a su cosmovisión y religiosidad principalmente, lo cual le da singularidad; así mismo se reconoce que 'comunalidad' aún es un concepto en formación (Maldonado, 2002: 4, 5).

Figura 2. Elementos del ser comunal



Fuente: Elaboración propia

El sentido de lo comunal comprende fundamentalmente cuatro elementos que son: *Territorio, Poder, Trabajo y Fiestas* (Regino, 2001: 2). Entre sus máximos exponentes se encuentran antropólogos indígenas de Oaxaca, además de los mencionados. Particularmente es el caso de Floriberto Díaz (Maldonado, 2002: 8), quien considera que el territorio es el elemento central de lo comunal, en tanto adquiere un sentido como fuente de trabajo, y a través de los ritos que otorgan a la tierra el sentido de “madre”.

La Figura 2 implica los elementos fundamentales en las cuatro esquinas, así como la relación divina en el centro, señalando a la ayuda angelical en el trabajo con la tierra. Además presenta otros elementos transversales como son el uso sagrado del lenguaje, los lazos de intercomunicación mediante la oralidad y la escucha, que dan sentido a la existencia.

Si bien la Comunalidad alude a un concepto que nace en los pensadores indígenas oaxaqueños en vista de los cambios sociales que han experimentado las comunidades, en esencia es un concepto aplicable al colectivo indígena, en tanto retoman los elementos propios de su cultura en relación con el territorio (comunidad), las fiestas (ceremonias), el trabajo (principalmente en el campo) y las manifestaciones de poder (espíritu de servicio).

2.2 Espacio Territorial

La identidad del colectivismo indígena puede enfrentarse a un proceso de des-territorialización que altere su percepción de “tiempo y espacio” (Giménez, 1999: 2), en tanto la identidad –además de ser la manifestación de la cultura, es también la “representación de su relación con otros agentes que ocupan... posiciones diferenciadas en el mismo espacio” (Giménez, 1995: 42). Si se habla de un conjunto de elementos desde la cultura que dan identidad al colectivismo indígena, ahora expuestos a la relación con otro u otros conjuntos de elementos culturales distintos –hoy globalizados-; entonces, sin precipitarse, es necesario mirar qué está haciendo el indígena al respecto, para conservar –o tal vez no- su identidad, que involucra su lengua.

La globalización requiere de un mundo acelerado en el que la sacra concepción del espacio que tiene el indígena forzosamente se trastoca. Una forma de pensamiento de grandes diferencias que Giménez identifica como “el mundo lento de los todavía territorializados” contra el “mundo hiperactivo y acelerado de los ejecutivos de negocios” (Giménez, 1995: 3, 4). Dicho de otra forma, el colectivo indígena forma parte de las “fuerzas retardatarias” que obstruyen el desarrollo del Estado (Salinas *et al.*, 2004: 147), donde lo *cultural* torna más complejo todavía lo económico:

Hemos dicho que la globalización se nos presenta en primera instancia como una vasta red de ciudades mundiales, cada una de las cuales, a su vez, están co-

nectadas reticularmente con los demás centros urbanos nacionales o regionales que constituyen su *hinterland*. Esto es lo que se llama ahora "metropolitanismo global" (Knox, 2000: 241 y ss.). Desde esta perspectiva se puede sustentar la tesis de que el primer efecto cultural de la globalización es *la reorganización general de la cultura en el marco urbano, a expensas de las culturas rurales y provincianas* que tienden a colapsarse juntamente con sus respectivas economías (Giménez, 1995: 5).

Ante este marco referencial, ¿cómo está mirando el indígena su actuación trascendental desde lo comunal? Para esta consideración, se hace pertinente referir a la aportación conceptual que ofrece Benjamín Maldonado en "Autonomía y Comunalidad India. Enfoques y propuestas desde Oaxaca", presentado por el Centro INAH de Oaxaca y otros organismos en 2002 en su primera edición. Esta decisión obedece a dos razones fundamentales: a) el autor se basa en las aportaciones de antropólogos indígenas, cuya visión es naturalmente significativa para esta investigación, y b) señala aspectos críticos muy bien definidos que conforman el Espacio Territorial, incluyendo los fenómenos migratorios.

Después de considerar en parte los elementos del concepto Espacio Territorial, es importante recordar en el tono de lo global que los indígenas con frecuencia se ven obligados a dejar su comunidad de origen para ubicar su lugar de residencia generalmente en una ciudad, en su propio país o en otro, lo cual les convierte en *migrantes*, es decir, "personas que se desplazan dentro o fuera del territorio" (Tovar, 2002: 4) de origen. Este cambio supone enfrentarse a rasgos culturales "occidentales" de individualismo, diametralmente opuestos al Espacio Territorial que le conforma como indígena (Maldonado, 2002: 12-14). Estos cambios requieren de una nueva conformación de su visión, que connota otros aspectos más allá de lo comunal.

Esta condición nueva y diferente que también involucra al indígena, así mismo entra en la denominación de *Espacio Territorial*, pues el indígena conserva rasgos de su vida comunal en un ambiente diferente. Se ha señalado que no solamente se refiere al territorio de origen, también a lo cultural que el indígena se lleva cuando se va a la ciudad. Esto es, aquello que se señala como la comunalidad sin comunidad (Maldonado, 2002: 10), es el Espacio Territorial. A continuación se presentan algunas características que adquiere el ser comunal una vez que entra en juego la migración y, con ello, el Espacio Territorial.

Territorio.- Las redes sociales que se entretajan en los espacios no indios, se caracterizan por el individualismo y no por lo comunal; por una reciprocidad de valor relativo traducida en solidaridad, donde no hay forma de ser recíprocos con todos. El área que abarcan las colonias y fraccionamientos no es comunal, es fragmentado y poseído en propiedad privada individual. Lo anterior hace que se pierda el sentido de pertenencia al territorio. Es un territorio desacralizado, donde no existen las ceremonias a la naturaleza que les unen a ella, al estilo de la cosmovisión indígena.

Trabajo.- Muchos indígenas buscan crear mejores oportunidades económicas emigrando a la ciudad. Sin embargo se enfrentan a una diferencia básica: no existe la comunidad; es decir en términos de esta investigación, el Espacio Territorial como tal. Los intercambios de bienes entre vecinos son menos frecuentes que en la comunidad de origen. El espíritu de servicio a la comunidad difícilmente existe, así como su participación en un sistema de cargos. Mientras que en su territorio saben naturalmente que su actividad se verá relacionada con determinadas actividades, tienen bien sabido que en la ciudad su actividad laboral será muy diferente.

Poder.- Los indígenas, señala Maldonado (2002) están habituados a ser poder, al formar parte de un órgano de gobierno comunitario que posee autoridad; existe una relación directa entre autoridad y asamblea. Es un ejercicio del espíritu de servicio. Dicha condición de participación se pierde en las ciudades y sus colonias. Los méritos del poder no son comunitarios, sino que penden de planillas y relaciones políticas.

Fiesta.- Las ciudades no son espacios en los que se comparta cultura. Las fiestas colectivas son más bien particulares, en casas donde viven los vecinos que desean asistir o son invitados. Estas condiciones no generan arraigo. Por lo mismo, los lazos con la comunidad de origen no se rompen tan fácilmente, asisten regularmente a las fiestas comunales y siguen acrecentando sus redes sociales con personas de la comunidad.

Idioma.- Se utiliza el idioma nacional como lengua de comunicación. Las lenguas indígenas son factor de identidad y aglutinamiento solo entre sus hablantes, sin importar el lugar de residencia. Este uso de lenguaje, no permite que las relaciones interpersonales sean tan ligadas con las personas que no pertenecen a la etnia. Cuando para el indígena es tan importante escuchar, en la ciudad encuentra que se vive tan rápido que este sacro arte disminuye en importancia. Los indígenas en Latinoamérica hablan la lengua oficial como producto de la educación que el Estado les ha suministrado. No por ello dejan de reconocer que la expresión de su lengua nativa es tanto más significativa que es necesario revalorarla, aprenderla y re-aprenderla.

En términos generales, se puede decir que el concepto Espacio Territorial, surge ante las condiciones y circunstancias que viven actualmente los indígenas, en tanto no siempre permanecen en su lugar de origen en sus comunidades, sino que, al igual que toda la población de un país con una estructura definida, sus decisiones se ven determinadas en buena medida por los movimientos sociales en el mundo al nivel de la economía: las posibilidades de trabajo, de desarrollo, de preparación. Es decir, ante la “desterritorialización” que supone el proceso de globalización.

La estructura social definida a nivel mundial no es un fenómeno aislado para los grupos indígenas, no lo es ni en sus necesidades ni en sus intereses; parti-

cipan de él con responsabilidad. Si bien el concepto Comunalidad introduce la idea de una forma de nombrar el colectivismo indio que existe en un territorio concreto; ahora es necesario reconocer qué sucede cuando dicha comunalidad no cuenta con una comunidad, pues el mismo Benjamín Maldonado muestra que es la situación de muchos indígenas que viven en la ciudad, o en otros países (Maldonado, 2002: 10).

Adicionalmente, es posible que Comunalidad no considere como elementos ejes de su existencia y constitución ni la cosmovisión indígena, ni la lengua (Maldonado, 2002: 4). Son considerados por otros autores mencionados. Sin embargo, cuando se hable de Espacio Territorial, éstos serán elementos fundamentales, pues en esta investigación, y quizá más allá de lo que se pudiera creer, se verá que tanto la cosmovisión como la lengua siguen constituyendo la naturaleza de la vida indígena en muchos sentidos. Aun cuando el indígena viva en una ciudad, lejos de su comunidad, usa su idioma y busca a sus paisanos para realizarse culturalmente.

Asimismo, Comunalidad se refiere a un colectivismo indio en esencia no expuesto al individualismo occidental, o, si se encuentra expuesto, es a través de organizaciones indígenas o agrupaciones que les permiten conservar su cultura. De tal manera que Espacio Territorial retoma el colectivo indígena ante la presencia de la cultura comúnmente llamada occidental, y no solamente en términos de la economía sino más bien de lo cultural (Maldonado, 2002; Salina *et al.*, 2004). Es una respuesta conceptual a favor de la identidad y colectividad indígena dada la disyuntiva que representa el enfrentamiento con la sociedad dominante globalizada, misma que se identifica convencionalmente con una renuncia a lo propio, lo tradicional, lo diferente; para apropiarse de lo “moderno” (Giménez, 1995: 36, 37).

Ahora se tiene que, como resultado de vincular lo comunal con la cultura dominante, y ante la complejidad que representa para el indígena tener sus propias formas de comunicación, pero verse en la posibilidad de aprender otra lengua como resultado de un cambio territorial, se puede llamar a esta nueva estructura del colectivo indígena: Espacio Territorial.

3. Hacia una sociedad intercultural en América Latina y el Caribe

En estas condiciones descritas de Espacio Territorial, la relación que el Estado ofrece a los grupos indígenas actualmente en América Latina y el Caribe, se ve apuntalada por el concepto de Interculturalidad, mismo que “...supone una reorientación de la manera como se reconoce y trata educativamente la diversidad sociocultural y lingüística” (SEP, 2004: 10; Cuningham, 2001; Moya,

1998: 1; López y Küper, 1999). “Diversos países latinoamericanos han asumido la interculturalidad en sus políticas educativas y, en varios casos, como eje transversal de sus propuestas curriculares” (Godenzi, 2006: 1), lo cual ha incluido la participación de los indígenas mismos, constituyendo nuevas formas de relación (Hernández, 2004: 23; Bonfil, 1981; ONU, 1995). Lo anterior busca respaldarse por instrumentos jurídicos y normativos a nivel internacional, nacional y estatal, que resultan fundamentales para la comprensión del enfoque intercultural entre los pueblos del mundo (López, 2005).

La interculturalidad aparece actualmente como una exigencia ineludible. En efecto el entorno internacional, como lo explicita Vallescar (2001), presenta aspectos concluyentes que demandan un enfoque y tratamiento intercultural: la creciente integración de los países a partir de la diversidad de grupos culturales, lingüísticos, étnicos y religiosos; la mayor conciencia y sensibilización a la pluralidad cultural; los movimientos de descolonización; la globalización económica; el rechazo social y jurídico del racismo y la xenofobia; el reconocimiento internacional de los derechos humanos, los cuales incluyen los derechos sociales y culturales, así como los derechos de los pueblos indígenas y también de los niños... (Godenzi, 2006a: 1)

Las nuevas formas de relación que busca el Estado reconocen la importancia y el valor de la presencia del indígena en una sociedad, como puertas de oportunidad encaminadas al desarrollo de los Estados. José Vargas (2000) hace alusión a dos grandes obras de la literatura mexicana que muestran la realidad de los países latinoamericanos en relación con el ‘desarrollo’ que han logrado, y las condiciones de sus comunidades, en las que Pedro Páramo y el Coronel Buendía son los protagonistas: Ambos trabajos literarios tocan tópicos cruciales del desarrollo Latinoamericano en la búsqueda de más apropiadas identidades, abandono del retraso de las comunidades y la eliminación de fuerzas las cuales restringen el logro de mejores estándares de vida económica, social, política y cultural (p.3)

Lejos de agotar una reflexión literaria, el comentario resulta interesante para pensar en lo que mucha gente entiende por ‘desarrollo’, relacionando el concepto con ‘mejores estándares de vida económica, social, política y cultural’. Cabe mencionar que, si bien esta condición se hace necesaria en tanto existe una estructura de vida conformada por una mayoría en los países, los grupos indígenas conocen estructuras distintas que atrozmente se tienen que conformar con el punto de vista de la mayoría. Es en este sitio donde convergen dos culturas que innegablemente han de relacionarse si se busca un desarrollo que abarca todas las dimensiones que señaló el autor citado.

Actualmente, y después de suscitarse diversas teorías sobre el desarrollo, se reconoce que una condición fundamental para que éste se dé, es la “participación social” (Salinas *et al*, 2004: 146-151), donde los indígenas pueden tener una incidencia desde esa estructura social tan propia de su cultura. Decir que el indígena cobra vida desde el Estado significa que ahora se le está considerando en las leyes, en las normas.

Se reconoce que ocupa un lugar en la sociedad y que su lengua aún existe. Se generan formas de relación intercultural, sobre las bases de las diferencias, del reconocimiento de los rasgos culturales. Pero realmente el indígena ha estado siempre, vive, y lo hace a su manera, desde estructuras sociales, educativas, políticas y económicas muy suyas. El indígena prefiere sin duda que no se le llame igual, sino que se respete que es diferente de los otros mayoritarios.

De tal manera que la Interculturalidad ha sido puesta en tela de juicio, dado que en su esencia “parece involucrar... a un sujeto indígena que ha sido aculturado por los ideales económicos de las culturas occidentales” (Martínez, 2012: 6); y que, por tanto, necesita de formas alternativas de relación. “De esa forma, la interculturalidad como paradigma de la educación resulta problemático en tanto que consiste en un reduccionismo de lo que se entiende por “indígena” y que como tal puede limitar posibilidades en el ámbito educativo, en lugar de ampliarlas como se pretende” (Martínez, 2012: 6).

Aun con todo, Latinoamérica ha crecido en las propuestas interculturales como alternativa de reconciliación desde la acción de las naciones nativas, en campos de conocimiento como el desarrollo sustentable, el derecho, la educación, la epistemología, la investigación. Condición que ha permitido generar relaciones de convivencia y negociación con los gobiernos, los sistemas educativos y estructuras de occidente, incidiendo en las leyes y los sistemas educativos. El quehacer implica no solamente una mirada a lo externo, o un perderse en el mar del conocimiento occidentalizado.

Más allá de eso, es una búsqueda constante de la identidad propia en medio de estructuras definidas en las que se tiene que participar. La intervención va siendo cada vez más auténtica. La búsqueda de un punto de encuentro implica, para el occidental, disponerse a entender los conceptos con otros términos y formas de ver la vida; para el nativo, dar a conocer sus conocimientos en el mundo de la formalidad académica como, de hecho, se encuentra haciéndolo.

4. Los retos que enfrentan las instituciones de educación superior (IES)

Las Instituciones de Educación Superior obedecen a un sistema educativo occidental en su naturaleza. Tan diversas entre sí, se conforman bajo estructuras occidentalizadas que ofrecen carreras, planes de estudio y en general currículos que no consideran el Espacio Territorial desde la mirada indígena. De la misma forma, los docentes en las instituciones de educación superior son producto de un sistema educativo occidentalizado, por lo que en su práctica educativa tampoco consideran el Espacio Territorial desde la mirada indígena. Aún si se trata de las universidades que han sido creadas específicamente para dar

atención a la diversidad en el contexto latinoamericano de la interculturalidad (como las universidades interculturales e indígenas), una llana revisión de la currícula y la estructura pone de manifiesto la base epistémica occidental de la que forman parte.

La existencia de estas universidades no quiere decir necesariamente que se considera de manera fundamental la presencia de los indígenas y su formación profesional, con la base del ser comunal. Aunque sí se da preferencia al alumnado indígena al mismo tiempo que aceptan a todos los estudiantes que quieran ingresar a ellas, la base epistémica del modelo educativo de las universidades interculturales no es el propio desde la mirada indígena, es uno más bien apropiado del sistema educativo occidental.

Aun con ello la oferta intercultural en educación superior es un buen esfuerzo en la transformación que se pretende. México hoy, desde la política educativa, es consciente de que “la universidad mexicana... debe contemplar también la incorporación del saber, la experiencia y las manifestaciones culturales acumuladas por los pueblos indígenas; saberes y experiencias que durante siglos se han reproducido y han permitido que estos sectores de la población se sostengan aun en las circunstancias más adversas” (Casillas y Santini, 2009: 44).

Al tratarse de una situación inevitable, los indígenas llegan al nivel de educación superior poniendo en práctica elementos del ser comunal para lograr su sobrevivencia. En esa manifestación de su Espacio Territorial, se esfuerzan por terminar una carrera universitaria bajo los rasgos que rigen la formación de los occidentales. Hoy, las universidades interculturales son una opción educativa para los indígenas, que ‘suaviza’ su paso por el sistema educativo, ya que estas reorientan su quehacer con el enfoque intercultural que les sustenta. Hoy más que en otro tiempo de la historia, esa toma de consciencia lleva a la acción, a sabiendas de que una educación que se pretende a espaldas de la cultura del educando, es uno de los más grandes atropellos que puede sufrir el ser humano.

Debido a que las universidades interculturales están comprometidas a “albergar en su seno la coexistencia y el intercambio de dos matrices culturales” (Casillas y Santini, 2009: 45), uno de sus principales retos es lograr la convergencia de las miradas epistémicas diversas. Esta posibilidad requiere de un esfuerzo de sensibilización de todos los actores que conforman la comunidad educativa, para llegar a la comprensión y consiguiente aceptación recíproca. En esa circunstancia, tomar en cuenta el Espacio Territorial que manifiestan los estudiantes indígenas en sus vidas, es todavía un reto mayor.

No hay que olvidar que las instituciones de educación superior en general, trátense de carácter público o privado, albergan a jóvenes indígenas con programas específicos de becas o en el gran grueso de los estudiantes. Aquí es donde los estudiantes nativos están más perdidos que en ningún otro lugar, aunque

'adaptados' a un sistema dominante en educación, luego de su formación básica y media, hasta en estas circunstancias añoran la vida comunal y forman su Espacio Territorial.

En este sentido, el reto es principalmente para las IES, de hacer espacios institucionales donde el indígena 'se sienta como en casa', donde no sienta que sufre de una incisión identitaria. ¿En qué consistirían esos espacios? ¿Cómo traer la comunidad al espacio educativo dentro de las IES? ¿Cómo lograr un beneficio para estudiantes indígenas y no indígenas donde se pueda contar con la presencia de los abuelos como consejeros que participan de su formación? Es un reto de los más grandes en América Latina y el Caribe, si volteas un poco la mirada hacia países de sí multiculturales como Canadá, donde esta condición ha sido posible ya, para el crecimiento y la transformación de una sociedad más humana, más amable.

5. Espacio Territorial. Hacia la comprensión del paso indígena por la educación superior

Esta última sección concluye evidenciando la integración de los conceptos que se han puesto a consideración. Sintetiza la importancia que tiene el ser comunal en el Espacio Territorial, y cómo esta condición evidencia las circunstancias en las que el nativo se desempeña en medio del sistema educativo en América Latina y el Caribe en educación superior, que se enuncia intercultural.

Los estudios que ha documentado recientemente la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal (CGEIB, 2009), y otros organismos como el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS, 2006), ponen de manifiesto el espíritu detrás del ser comunal. Los estudiantes de las universidades interculturales en México y otros países de América Latina y el Caribe, parten de su visión propia del mundo en relación sacra con la naturaleza y la divinidad, para aprender.

Su aprendizaje y su forma de compartir su riqueza con el occidental, se evidencian hoy en el aula a partir de los proyectos que desarrollan para revitalizar los conocimientos indígenas y las formas de organización, entre otros saberes. Esta condición que es el Espacio Territorial, es el fundamento contextual en el que la educación se basa en compartir los saberes de todos para el enriquecimiento y la transformación colectiva.

El ser comunal que atiende con cuidado su Espacio Territorial, asume las posturas de interculturalidad con buena voluntad, aunque a veces con desconcierto, ante la tendencia de corrientes interculturales impregnadas de un

occidentalismo colonizador. En el ámbito de la educación, se avanza en este sentido del reconocimiento de la diversidad, aunque con miradas fragmentadas. Específicamente en el tema de la educación superior, las instituciones se abren a recibir la diversidad como oportunidad de aprendizaje y, por fin, está dándose la oportunidad de ver lo que el indígena como estudiante dentro del sistema es capaz de hacer y transformar desde su Espacio Territorial.

6. Bibliografía

- Bonfil Batalla, Guillermo (1981). *Utopía y Revolución. El pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina*. Editorial Nueva Imagen, México, D.F.
- Casillas, Lourdes y Santini, Laura (2009). *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*. SEP-CGEIB, México.
- CGEIB (2009). Material producido por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, desde las experiencias de los estudiantes indígenas de las universidades interculturales. SEP, México. Disco compacto.
- CIESAS (2006). Material producido por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, impulsando el acceso indígena a la educación superior. Disco compacto.
- Cunningham, Myrna, (2001). "Educación Intercultural Bilingüe en los contextos multiculturales". Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena, Julio 25-27 de 2001, Guatemala. Red Interamericana de Formación de Formadores en Educación Indígena (RIF-FOEI) - COLAM-UPN / Organización Universitaria Interamericana / Colegio de las Américas, Quebec, Canadá.
- Giménez, Gilberto (1995). "Modernización, cultura e identidad social". *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, Vol. I, N° 2, pp. 35-55.
- Giménez, Gilberto (1999). *Cultura, Identidad y Metropolitanismo Global*. Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM, México.
- Godenzi, Juan Carlos (2006). "Presencia Indígena en América Latina". *Red Interamericana de Formación de Formadores en Educación Indígena (RIF-FOEI)*. COLAM-UPN / Organización Universitaria Interamericana / Colegio de las Américas, Quebec, Canadá.
- Godenzi, Juan Carlos (2006a). "La Cuestión Intercultural". *Red Interamericana de Formación de Formadores en Educación Indígena (RIF-FOEI)*. COLAM-UPN / Organización Universitaria Interamericana / Colegio de las Américas, Quebec, Canadá
- Hernández, Z., (2004). "La ecuación indígena en Guatemala". *América Indígena*, Vol. LX, No. 1,

- Knox, Paul. (2000). "World Cities and the Organization of Global Space". En: R. J. Johnston, Peter J. Taylor, y Michael J. Watts (comps.) *Geographies of Global Change: Remapping the World*, pp. 232-247. Blackwell, Oxford.
- López, Luis y Küper, Wolfgang (1999). "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas". *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie20a02.htm>
- López, Javier (2005). *Del Monoculturalismo a la Pluralidad en la Educación*, SEP-CGEIB, México.
- Maldonado, Benjamín (2002). *Autonomía y Comunalidad India. Enfoques y propuestas desde Oaxaca*. Centro INAH Oaxaca / Secretaría de Asuntos Indígenas del Estado / Coalición de maestros y promotores indígenas de Oaxaca / Centro de Encuentros y diálogos interculturales, Oaxaca, Oax.
- Martínez, M. (2012). "La educación superior ante la diferencia indígena: Interculturalidad y Gubernamentalidad". Ponencia presentada durante el 8vo. Congreso Internacional de Educación Superior, celebrado del 13 al 17 de febrero de 2012 en el Palacio de Convenciones de la Habana, Cuba.
- Moya, Ruth (1998). "Reformas educativas e interculturalidad en América Latina". *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 17, pp. 105-187.
- ONU (1995). *Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. La mujer indígena se hace cargo de su destino*. Naciones Unidas, Beijing, China.
- Regino, Adelfo (2001). "¿Propiedad intelectual, propiedad territorial? Lo comunitario: una gran laguna en las leyes". *Ojarasca*, 56.
- Salinas, Bertha et al. (2004). *Tecnologías de información, educación y pobreza en América Latina. Los telecentros: conceptos, estudios y tendencias*. UDLA-P / CEAAL / OREALC / Plaza y Valdes, México.
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Fundamentos y Estructura Curricular para la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe*, Plan de Estudios 1997. México, D.F.
- Tovar, Marcela (2002). "La interculturalidad en la educación básica: construyendo la pedagogía culturalmente pertinente". *Foro "Invisibilidad y conciencia: Migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México"*. 26 y 27 de septiembre.
- Vargas, José Guadalupe (2000). "Algunos mitos, Estereotipos, Realidades y Retos de Latinoamérica". *Cinta de Moebio. Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, No. 8.

SEGUNDA PARTE:

PROPUESTAS DESDE LOS
PUEBLOS ORIGINARIOS

LA AUTONOMÍA COMO CONDICIÓN PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

BRUNO BARONNET¹

1. Introducción

Sin la construcción de autonomías políticas en los territorios multiétnicos, parece difícil considerar que las instituciones educativas puedan producir pedagogías pertinentes a nivel sociocultural. Al impedir la participación de las familias y autoridades indígenas en la planeación y administración educativa, se vuelve absurdo diseñar programas interculturales, ya que entran en contradicción con las aspiraciones legítimas de ejecutar proyectos propios de desarrollo comunitario. Una finalidad profunda de las autonomías indígenas supone garantizar el fortalecimiento de las identidades culturales de los pueblos, poniendo la educación en manos de las entidades autónomas, sin renunciar a su coordinación a nivel estatal. En el marco de un Estado plural, “los programas, textos y objetivos de enseñanza expresarían entonces los puntos de vista de una pluralidad en la unidad de un proyecto común” (Villoro, 1998: 105).

De manera bastante discreta y a contracorriente del multiculturalismo neoliberal, los movimientos de los pueblos originarios en América Latina están colocando desde hace unas décadas el tema de la autonomía política en el centro de sus demandas políticas. Contra viento y marea, las organizaciones indígenas han desarrollado experiencias político-educativas que consisten en formar educadores, revalorar conocimientos e idiomas propios, y fomentar la participación local en la gestión escolar. Así, la autonomía política de la gestión educativa les permite seleccionar los tipos de conocimientos y valores que, desde su perspectiva, se deben reproducir en las escuelas.

Entonces la construcción de políticas de educación intercultural bilingüe tiende a depender en gran medida de la capacidad de tomar en cuenta las demandas educativas de las poblaciones a través de la participación activa de las comunidades en cada región. En esta óptica, tanto los maestros indígenas como

1 Originario del Poitou, Francia. Profesor investigador en la Universidad Veracruzana (Xalapa). Licenciado en Ciencias Políticas y en Sociología (Universidad de Toulouse, Francia), maestro en Estudios Latinoamericanos (Universidad París 3) y doctor en Ciencias Sociales (El Colegio de México/ Universidad París 3), Posdoctorado en el CRIM-UNAM (marzo 2010-febrero 2012). Asesor en la UPN Morelos e Investigador asociado al Laboratorio de Antropología de las Instituciones y las Organizaciones Sociales (EHESS, París). Ha realizado trabajos de investigación en Los Altos y la Selva de Chiapas, Oaxaca, Morelos, Costa-Chica y Montaña de Guerrero, Colombia, Brasil y Guatemala. Ha sido educador popular en diferentes regiones y con diversas organizaciones de la sociedad civil. Datos de contacto: bruno.baronnet@gmail.com y <http://brunobaronnet.wordpress.com>.

los no indígenas necesitan estar capacitados para atender las especificidades de la localidad en la cual enseñan. Esto implica una descentralización radical de las políticas educativas para transformar las relaciones entre poblaciones lingüística y culturalmente diversas. En efecto, para transformarse en un modelo educativo que posibilite un aprendizaje situado y que refuerce la autoestima, parece ineludible operar una ruptura contundente con la marginalización política de las comunidades y organizaciones indígenas para que puedan erigirse como sujetos activos y responsables de la orientación de su propio quehacer educativo. ¿Cómo la introducción de modos de intervención horizontal en la educación escolar permite garantizar que la enseñanza esté contextualizada no sólo a nivel sociocultural, sino también político y económico, de acuerdo a las prioridades localmente expresadas?

Buscar comprender la relación entre los pueblos originarios y las comunidades inmigradas y, por otro lado, la política nacional de educación, conduce a interrogarse sobre la acción que asume el Estado en la imposición de su normatividad y, además, sobre las resistencias sociales que suscita en reacción a ella y sus efectos. Guillermo Bonfil Batalla (1987) concibió las estrategias de resistencia étnica, en el marco de su teoría del control cultural, no sólo como la capacidad social de decisión y de usar un determinado elemento cultural, sino ante todo como la capacidad de producirlo y reproducirlo para sobrevivir y resistir a la enajenación. En México las implicaciones de la etnicidad y la diferencia cultural se ubican en la construcción de una sociedad plural e incluyente en la cual los saberes tradicionales potencialicen la democracia comunitaria, de acuerdo con Luis Villoro (1998) y León Olivé (2004). En el proceso de construcción de una democracia intercultural y de refundación del Estado, Boaventura de Sousa Santos (2010: 108-109) identifica que una dificultad para el debate civilizatorio del cual parte la “epistemología del sur” radica en que presupone una educación pública (ciudadana y comunitaria) adecuada para la creación de un nuevo sentido común intercultural, lo que implica otras mentalidades y subjetividades.

En el campo social de la educación, diferentes formas de discriminaciones institucionales se pueden apreciar a través del estudio de los problemas de acceso y calidad de la educación destinada a los pueblos indígenas y las comunidades migrantes. Como forma más implícita de discriminación, debemos tomar en cuenta las consecuencias de las violencias simbólicas que Pierre Bourdieu (1990) definió como el “racismo de la inteligencia”, mediante el cual se descalifica a las personas y los grupos que tienen formas no escolares de producir y reproducir conocimientos y saberes que les son propios, pero que son despreciados, manipulados y reprimidos por las principales instituciones educativas. Por ejemplo, se trata de conocimientos que tienen que ver con el medioambiente, la artesanía o la medicina tradicional. Algunos grupos subalternos han incorporado y aceptado la descalificación de sus saberes tradicionales, es decir la colonización interna, y no luchan por el reconocimiento

y la valoración de conocimientos diferenciados por medio de su enseñanza y aprendizaje en la escuela. Se llega así a percibir que los únicos conocimientos y saberes válidos son los que se transmiten en la escuela.

2. Educación intercultural, interculturalidad y descolonización de saberes

Desde la realidad oaxaqueña, el antropólogo Benjamín Maldonado (2011) nos pregunta cómo podemos fortalecer los procesos de producción, recreación y aprendizaje implícitos en la vida comunitaria con el afán de descolonizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. De acuerdo con él, una nueva concepción teórica debe fundamentarse en los postulados subyacentes a la dinámica cultural de los pueblos que han logrado diseñar y crear tecnología, que han producido y reproducido conocimientos, que han creado y recreado saberes, para satisfacer sus necesidades. Por ello, tenemos que involucrar más a los actores comunitarios para abrir espacios autónomos de aprendizaje donde las comunidades hagan efectivos sus saberes y conocimientos (*Ibid.*). Sin embargo, las familias migrantes en las ciudades no tienden a compartir este tipo de proyecto que consiste en descolonizar la educación formal desde la etnicidad y la matriz cultural de los pueblos originarios. La situación de invisibilidad de los niños indígenas en las escuelas de ciudades como la Ciudad de México conduce a fuertes problemas en la adquisición de habilidades y competencias escolares, debido también a la falta de pertinencia cultural y el monolingüismo en el aula que los discriminan (Czarny, 2010).

En el marco de la emergencia de los estudios sobre los procesos de educación intercultural en México (ver Rockwell y González Apodaca, 2011), subrayamos la conceptualización de las prácticas educativas generadas desde la institucionalidad y desde las experiencias alternativas de atención pedagógica. Las aulas son de naturaleza multicultural en todo el país, en las ciudades como en las comunidades rurales, pero las actividades planeadas por los docentes siguen estando marcadas, en general, por actitudes, métodos y contenidos escolares que son monolingües y monoculturales. Uno de los principales retos de la educación intercultural en México consiste en luchar desde la escuela contra las discriminaciones culturales y las desigualdades ante los conocimientos. Tomar en cuenta las características culturales de los alumnos y los saberes comunitarios permite entonces contrarrestar los efectos del racismo que subsisten en la sociedad.

Definimos el campo de la educación intercultural como un espacio contradictorio y ambivalente en el cual entran en tensión distintos agentes con posiciones y disposiciones sociales, y donde está en juego el control de la selección de conocimientos culturalmente diferenciados. Los saberes culturales son legi-

timados como conocimientos escolares en la medida en que corresponden a estrategias identitarias (representaciones colectivas, memoria, símbolos). Así, mientras los actores de los movimientos indígenas buscan orientar los procesos educativos hacia una descolonización de los saberes comunitarios –los cuales se consideran amenazados en el contexto de la globalización–, las instituciones educativas hegemónicas se inclinan a promover conocimientos escolares que contribuyen a incluir aspectos de la diversidad cultural que los grupos de poder estiman relevantes. Tomando en cuenta las asimetrías sociales y la relación con los ámbitos de poder y la etnicidad en el campo educativo, ¿cómo la educación intercultural favorece una cultura escolar más apropiada y un diálogo de saberes en el aula? En cierta medida la educación intercultural depende de las demandas de los actores que participan en la transformación de las pedagogías para que éstas se adecuen a los intereses y las prioridades de los grupos culturales y pueblos originarios que exigen un reconocimiento y una visibilidad legítima en el espacio nacional.

Al ser discursos de tipo ideológico, los ideales de diálogo intercultural sobre bases equitativas se desvanecen ante las repercusiones de relaciones de poder asimétricas que atraviesan los grupos culturales y los enfrentan entre ellos. De algún modo, el concepto de interculturalidad es polisémico, incluso en las ciencias sociales. De manera más general, el término surge en los discursos científicos de los sociolingüistas, antropólogos, psicólogos y pedagogos de países occidentales en la época posterior a la Segunda Guerra Mundial. Se concibe así la educación intercultural como un enfoque que considera el reconocimiento del valor de la diversidad como un elemento indispensable y enriquecedor para un aprendizaje integral y de calidad, lo cual es fundamental para una formación docente pertinente, especialmente en contextos indígenas que son multilingües (ver Jordá Hernández, 2003).

Por educación intercultural entendemos el conjunto de actividades y disposiciones sociales que están estratégicamente orientadas a regular, desde el marco escolar, las relaciones interétnicas que son específicamente conflictivas en la sociedad, ya que dependen de lógicas de poder y dominación social. Los currículos escolares se transforman para incluir conocimientos, valores y aspiraciones propios a los distintos grupos culturales que cohabitan dentro de una misma localidad, región y/o nación. Por consiguiente, una promesa de los discursos interculturalistas es la de “empoderar” al alumnado y la comunidad, luchando, desde el aula, contra el racismo y las discriminaciones socioculturales, gracias a la valorización del sentimiento de dignidad humana y de orgullo etnonacional. Sin embargo, para obtener resultados convincentes a gran escala, se supone que este enfoque intercultural no puede limitarse al grupo cultural dominado, sino debe abarcar a toda la población regional y nacional (Baronnet, 2012: 279).

Décadas después de los primeros dispositivos de enseñanza intercultural

destinados a los inmigrantes en los países europeos, puede parecer sorprendente que las propuestas gubernamentales de pedagogía intercultural para indígenas no se hayan inspirado de las principales experiencias elitistas de educación intercultural anteriores a los años noventa en México, tales como el Colegio Americano, Liceo Franco-Mexicano, Colegio Alemán, por citar algunos ejemplos, las cuales también tienen el objetivo de facilitar la integración social y cultural, pero en otro país occidental (Martínez Casas, 2006: 254). Interculturalizar los planes y programas implica transformar el poder de decidir sobre el quehacer educativo en relación con el grupo cultural concernido. En este sentido, nada indica que los arbitrajes del Estado sobre lo que es culturalmente pertinente a nivel curricular correspondan a lo que las organizaciones indígenas y sus comunidades puedan seleccionar como legítimamente válido. De acuerdo a la filosofía de Edgar Morin (1999: 15-17), para que un conocimiento educativo sea pertinente, hay que ubicarlo en un contexto que otorgue sentido, pero también evidenciarlo en lo global -“las relaciones entre todo y partes diversas ligadas de manera inter-retroactiva u organizacional”-, y en lo multidimensional que caracteriza la sociedad, cuya complejidad es entendida como “la unión entre la unidad y la multiplicidad”.

Esta articulación de la unidad con la multiplicidad abre dimensiones de análisis de las estrategias de lucha autonómica en relación al Estado, como condición para una educación intercultural crítica. En el caso de las escuelas y universidades que atienden a niños y jóvenes de los pueblos originarios, la selección y la organización de los conocimientos escolares está estrechamente ligada al tipo de gestión administrativa y pedagógica. En vez de tratar de aplicar planes y programas elaborados fuera de las realidades comunitarias, las organizaciones indígenas buscan fundamentar las prácticas pedagógicas en las estructuras y mecanismos locales de ejercicio del autogobierno local y regional.

3. El horizonte de la autonomía educativa en clave zapatista

En Chiapas, el marco de autonomía educativa permite a las bases sociales del movimiento zapatista apropiarse de la escuela como espacio comunitario de transmisión de conocimientos que son social, política y culturalmente diferenciados, de acuerdo a la identidad tseltal, campesina y zapatista de los principales actores implicados en su desarrollo (Baronnet, 2012). Dicho de otra manera, la autonomía aparece en este sentido como una condición orgánica para fundamentar un plan de estudio regional y flexible en el cual estén yuxtapuestos y combinados los conocimientos socioculturalmente diferenciados. En un contexto de movilización étnica, la educación autónoma representa una propuesta pionera por “reinventar” lo escolar desde las condiciones y necesi-

dades locales, lejana a las instituciones gubernamentales y en ausencia de los aparatos burocráticos de intermediación y supervisión institucional, política y sindical (Dietz y Mateos, 2011: 132).

Como resultado de la capacidad de las familias zapatistas de decidir sobre los asuntos educativos, la autonomía política implica la participación amplia y plural de los miembros de los pueblos sobre lo que es (o no) pertinente estudiar en el aula, por lo cual es insostenible generar un currículo uniforme a nivel de los contenidos. No existe una suerte unívoca de planes y programas de estudio en las escuelas llamadas “autónomas”, sino algunos principios pedagógicos basados en la praxis y el sentido común. Estos se han definido “paso a paso” en los inicios de los proyectos educativos en la región de La Realidad, y “en la marcha” en cada una de las cinco zonas rebeldes del sureste y en los Municipios Autónomos que las constituyen. La organización en materias o disciplinas de estudio parece responder a una lógica de co-construcción a escala regional mediante el diálogo entre educadores y familias “en resistencia”, autoridades legítimas y colaboradores externos, desde una colaboración extensa a veces un poco conflictiva.

Al hacerse cargo de escuelas primarias y secundarias, cursos de alfabetización para adultos y centros de capacitación de educadores, los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas proponen proyectos de transformación de las políticas públicas. Así, apuestan a la descolonización de los conocimientos, buscando consolidar autonomías con compromisos colectivos, mediante la formación de conciencias críticas que fortalezcan el protagonismo activo de los pueblos. Después del levantamiento de 1994, los militantes tseltales, tsotsiles, choles y tojolabales han construido más de 500 escuelas “en resistencia”, revalorizando la lengua, la memoria y las identidades. Sin contar con recursos estatales, entre 1,300 y 1,500 promotores de educación (en servicio y formación) reciben consejos, apoyos y alimentos proporcionados por cada comunidad. Algunos observadores estiman que más de 45,000 jóvenes han sido atendidos en las escuelas zapatistas, y muchos de ellos ahora fungen como promotores de educación, de salud o de comunicación, e incluso como representantes del núcleo ejidal o autoridades municipales.

Con recursos propios, los zapatistas logran superar una deficiencia del sistema oficial: la falta de participación de los pueblos en el diseño de los programas y políticas de educación. Los padres de familia, las autoridades legítimas y los educadores se involucran en la elaboración de programas comunales, por medio de consultas y tomas de decisión en asambleas donde rinden cuentas las personas designadas y dispuestas a ocupar cargos de docencia y de gestión educativa. Como procesos democráticos anti-sistémicos, los proyectos de “educación verdadera” derivan del control comunitario sobre la administración y las pedagogías. En la zona Selva Tseltal, las formas de participar en educación se generan desde las prácticas de asamblea y de militancia, la designación de cargos revocables, la cooperación y el trabajo colectivo.

Desde hace más de una década, los municipios zapatistas elaboran proyectos de cambio educativo opuestos a las orientaciones nacionales que limitan e impiden esta participación en planeación, implementación y evaluación. Los niveles de incidencia de los pueblos en la definición de currículos alternativos demuestran la capacidad y la dificultad de coordinar redes formativas de niños, jóvenes y adultos. Además de aplicar unilateralmente los Acuerdos de San Andrés, los zapatistas hacen realidad la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) que permite “establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje” (Artículo 14). Al involucrar a los pueblos se garantiza el “derecho a que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones queden debidamente reflejadas en la educación” (Artículo 15).

Hasta cierto punto, las formas directas de participación intergeneracional en la construcción e implementación de programas educativos multilingües contribuyen a la afirmación identitaria y a la obtención de una educación verdaderamente intercultural. El salón de clase de los indígenas zapatistas es el espacio de recreación de relaciones interculturales en el cual se recurre a elementos de la memoria de los ancianos y de la identidad maya, zapatista y mexicana. El proceso de aprendizaje se desprende de la cultura escolar dominante que impone una ruptura arbitraria con la socialización infantil originada en el hogar, lo que implica evitar exacerbar las contradicciones de la cultura escolar con la cultura familiar (Núñez Patiño, 2011). Si bien existen talleres regulares de capacitación docente en las cabeceras municipales de los rebeldes, el marco participativo de la gestión zapatista de la educación tiende a prescindir de la profesionalización del cargo de educadores, limitando así una diferenciación social creciente en las comunidades y la emergencia de caciquismos culturales entre los profesionistas indígenas.

El surgimiento de las escuelas zapatistas no responde a una lógica de apropiación privada e individual de los beneficios de la profesionalización docente, sino a un proceso autogenerado. Al contrario de los profesionistas que tienden a monopolizar cuotas de poder político-cultural gracias a la legitimidad conferida por el Estado, los jóvenes promotores de educación no se diferencian socialmente de los demás militantes zapatistas porque siguen perteneciendo al campesinado indígena comprometido en la construcción colectiva del proyecto de autonomía. Pese a no ser profesionales de la educación básica en su contexto sociocultural, ellos cumplen asimismo en sus comunidades con funciones de activistas culturales e investigadores de las culturas étnicas y populares (Baronnet, 2012). Esto depende de una cierta capacidad de ejercer los derechos a la autonomía y supone compartir la visión de-colonial de la potencialidad de una pedagogía insumisa (Medina Melgajero *et al.*, 2011) en un mundo emancipado de las dominaciones socioculturales que impactan en la escuela. Para ello, es preciso generar una

educación intercultural crítica (Walsh, 2009), aprovechando los lazos comunales, los saberes tradicionales y los modos propios de organización.

A pesar de la guerra integral de desgaste, se sostienen las capacidades organizativas y disposiciones necesarias para asumir la gestión educativa, lo que impacta en la formación pedagógica, lingüística y político-cultural. Los educadores se vuelven entusiastas investigadores de las demandas y los saberes locales, y activan su creatividad para que los niños gocen de un aprendizaje situado desde lo comunal en articulación con lo nacional y lo global. Por ejemplo, estudian palabras y textos sobre la Madre Tierra, memorias e historias de lucha social, derechos agrarios, técnicas fitosanitarias, matemáticas aplicadas a la medición de parcelas, cosechas y precios. Como lo manifiesta un mural en el poblado de Francisco Villa (San Manuel): “Estudiar, aprender, para el pueblo defender”, se trata así de prepararse para la defensa del territorio y de la dignidad de pertenecer a pueblos mayas en lucha.

Las experiencias autonómicas revelan la capacidad organizativa de apropiarse en profundidad de la educación, dando la espalda a la discriminación institucional hacia las lenguas y culturas originarias. Aunque son numerosas las dificultades al transitar de una educación “para” a una educación “por” los pueblos, la autonomía se erige en condición para una escuela antirracista, crítica y dignificante. De manera legítima, las comunidades toman la educación en sus manos contra viento y marea. Esto procura orgullo y protagonismo a los ancianos que se dicen “ignorantes” (analfabetas) pero que son valiosos asesores pedagógicos y éticos que dan sentido al zapatismo.

En las secundarias y centros de formación de promotores de educación de Las Cañadas, Los Altos y en la región norte de Chiapas, los proyectos pedagógicos difieren en la organización y en la elección de los contenidos. En los Caracoles de Oventik y Morelia, se estudia una materia de enseñanza práctica que se denomina “producción”, mientras que en los Altos tsotsiles se estudia “humanismo”, y el equivalente en Morelia se llama “educación política” para referirse a los cursos que envuelven la ética zapatista y los valores del movimiento. En las regiones autónomas de La Realidad, y luego de Roberto Barrios y La Garrucha, la propuesta metodológica del proyecto Semillita del Sol ha sido reapropiada en las acciones formativas de los mismos capacitadores indígenas, quienes son los promotores más experimentados electos por sus pares.

Sin que signifique la desaparición de los equipos externos de asesoría pedagógica, los equipos de promotores se reúnen en talleres dedicados a “integrar las demandas”; es decir, transversalizar los conocimientos con base en su “recuperación” mediante grupos de reflexión que toman como eje de análisis las demandas zapatistas. Se trata de rebasar lo que la cultura escolar y universitaria dominante impone mediante fronteras disciplinarias que debilitan la producción de conocimientos (Wallerstein, 2001). En la invención social de esta educación crítica, han participado varios grupos de asesores o capacitadores externos: al-

gunos siendo antropólogos, pedagogos e historiadores ampliamente reconocidos en la academia universitaria así como estudiantes y educadores populares, pero en general muy discretos sobre su compromiso personal con los proyectos de educación autónoma.

En agosto del año 2001, el Consejo Autónomo del Municipio Ricardo Flores Magón toma acuerdos que reafirman por escrito que “su trabajo es para toda la comunidad, el trabajo con los niños y las niñas es sólo una parte, porque el promotor, como nosotros lo estamos viendo, debe intervenir y compartir su conocimiento y buscar el intercambio de ideas a la hora en que la comunidad está enfrentando o tratando de resolver un problema”. Esta misión confiada a los promotores difiere de un simple trabajo de alfabetización. Supone prepararse para encarar dificultades que rebasan el ámbito de competencias promovidas en los circuitos de profesionalización pedagógica formal, asumido por instituciones de enseñanza superior, separadas de las universidades como las sedes de la UPN y las escuelas normales.

4. Las demandas indígenas en la escuela

Las asambleas y las autoridades de los Municipios Autónomos de la Selva Lacandona han ratificado que los proyectos pedagógicos deben partir del estudio de once ejes fundamentales representados por las demandas zapatistas: Techo, Tierra, Alimentación, Trabajo-producción, Salud, Educación, Justicia, Libertad, Democracia, Autonomía e Independencia. Se entrecruzan en cuatro áreas de conocimiento: Vida y medioambiente, Historias, Lenguas y Matemáticas. Por ejemplo, con la demanda “Tierra”, los promotores preparan actividades pedagógicas relacionadas con el tema agrario, el territorio y la Madre Tierra. En ciencias de la vida y la tierra ellos formulan preguntas generadoras sobre la protección y utilización de los recursos ambientales. En historia y ciencias sociales, estudian los movimientos de lucha por la tierra en Chiapas, en México y en el mundo. En la enseñanza del álgebra, se miden solares y parcelas. Como ejercicios de español se redactan poemas sobre la naturaleza y cartas virtuales de denuncia por amenazas de despojo.

Cabe recordar que a diferencia de muchas escuelas de la modalidad federal bilingüe, el idioma predominante para la enseñanza es la lengua materna de los niños. El idioma castellano es relegado a menudo como segunda lengua de enseñanza a pesar de ser una prioridad educativa explícita. La ausencia de manuales didácticos en la zona Selva Tseltal favorece la autonomía pedagógica de cada educador para inventar, con singular creatividad, contenidos y métodos de enseñanza adaptados a los alumnos (ver Baronnet, 2012: 286). Además de inspirarse de los recuerdos de su propia escolaridad y formación docente, el educador acostumbra promover que sus alumnos investiguen, jueguen, canten y realicen cotidianamente actividades deportivas y artísticas.

Siendo la educación parte de la cultura que moldea la subjetividad, está en juego la política curricular que responde a intereses políticos y socioculturales que dan sentido a la orientación global de los contenidos abordados y estudiados en las escuelas. De manera recurrente en los discursos de las bases zapatistas, particularmente de las autoridades municipales, tres líneas directrices guían la orientación global de los diversos proyectos educativos locales. Surgen como puntos comunes al conjunto de ellas, dejando suponer que vienen promovidas por la dirección político-militar de los insurgentes del EZLN. Primero, en todos sus proyectos escolares está presente la idea de hacer de las demandas, la historia y la situación (local y nacional) de la lucha del movimiento zapatista, un elemento esencial del aprendizaje. Segundo, parece haber una opción compartida a favor de un bilingüismo coordinado y equilibrado en la enseñanza en español y en lengua indígena. Tercero, ciertos valores éticos y conceptos forjados en el movimiento indígena irrumpen en la acción educativa como acto de compromiso político; sin contraparte financiera, al servicio de la defensa y el fortalecimiento de la identidad étnica, campesina y zapatista. En palabras de un representante de una Junta de Buen Gobierno (entrevista en La Garrucha, 2006):

Estamos viendo nosotros cómo se relaciona el conocimiento con las 13 demandas de la organización zapatista y qué son los ejes que analizar en nuestro trabajo de capacitación y en nuestras escolitas; de allí porque ellos son del pueblo, los promotores y los niños saben por dónde recuperar los saberes que tiene la comunidad, porque el pueblo tiene conocimiento, tiene ciencia. [...] No es como si alguien de fuera nos dice cómo vamos a hacer nuestra educación autónoma, porque no sabe de nuestra verdadera historia como pueblo. Es la conciencia y no el dinero que se cobra por quincena lo que cuenta; dar el ejemplo, no ser individualista, respetar lo que dice la comunidad. Por eso es importante en nuestra educación tener conciencia, no salirse de la política y el camino de la lucha zapatista.

En este sentido, se desprende de los testimonios de los actores de la educación zapatista el alto valor simbólico atribuido a la misión de aprender más y formarse mejor para enseñar a la niñez la “verdadera historia” de los luchadores sociales y héroes del país y del mundo. Se hace énfasis en temas culturales específicos a la región indígena, en la enseñanza bilingüe equilibrada entre “la castilla” y la variante de la lengua indígena local, en los conocimientos sobre la vida en las épocas del peonaje en las haciendas, de la colonización de la selva y de la organización zapatista hasta hoy. De manera general, los ancianos se sienten orgullosos al observar que los niños “vuelven” a contar en lengua maya, y que se interesan en las técnicas y las historias locales que investiga y divulga el educador, el cual también es comunero, campesino y miembro de la organización política.

En los discursos de las bases zapatistas sobresale el tema del servicio a la colectividad. Servicio asumido como cargo comunitario, pero orientado por fines muy específicos: contribuir a una educación “verdadera” –por oposición

a una que es juzgada falsa, ineficiente, ilegítima y nociva— que apunte a descolonizar las mentes y las conductas humanas gracias a la producción de conocimientos y métodos alternativos. Los testimonios de promotores atestiguan el fuerte valor simbólico atribuido al compromiso personal de asumir un papel considerable dentro del proyecto educativo zapatista (Baronnet, 2012). El mejor ejemplo de este rasgo subjetivo compartido por los promotores, y de algún modo por las autoridades y las familias en general, es la idea de la entrega de sí mismo “para servir el pueblo” sin interés material o lucrativo, para llevar los derechos a la práctica en beneficio de la colectividad y del movimiento.

Si bien requiere entusiasmo y dedicación, esta labor docente es colectiva y simbólicamente reconocida a nivel local, pero muy absorbente y poco atractiva a nivel material. Se trata para muchos promotores jóvenes adultos de buscar maneras de revertir en la práctica los métodos con los que ellos se alfabetizaron: usar la lengua indígena como lengua de enseñanza al igual que el español; usar e inventar métodos y soportes didácticos originales con base en su imaginación pedagógica y los recursos naturales y culturales movilizables; usar, inventar y apropiarse modos adecuados de transmisión de conocimientos dirigidos a “despertar la conciencia”, “resolver nuestras necesidades”, “solucionar problemas”, “mejorar el pueblo”, “ayudar a salir adelante”, sin por lo tanto proponer un plan integral de enseñanza básica con énfasis marcado en el desarrollo rural. Los pueblos indígenas en México, como las bases de apoyo zapatistas de Chiapas, demandan una educación integral que respete la realidad regional y la identidad cultural, para consolidar la politización de las identidades y fortalecer el movimiento autonomista.

En los proyectos de “Educación Autónoma por la Democracia, la Libertad y la Justicia”, se requiere una educación “que no diga mentiras sobre el pueblo”, “colectiva, de la comunidad y que le sirva al pueblo para crecer su conciencia, mejorar su vida, resolver sus demandas” (entrevista Consejo Autónomo del Municipio Ricardo Flores Magón, 2005). Los municipios zapatistas de la Selva Lacandona reivindican “una educación verdadera donde se puede compartir ideas con nuestra comunidad”. Un joven padre de familia de la ranchería Emiliano Zapata en el Municipio Francisco Villa (entrevista 2007) afirma que “los compañeros quieren que la escuela sirva para mejorar el pueblo, para salir adelante, para no olvidar quiénes somos aquí los tseltales, para que los niños respeten y aprenden de los mayas, y cómo era de nuestros antepasados en la finca, quieren saber cómo hacen su lucha los compañeros que están en otros estados, en otros países”. En los territorios zapatistas que abarcan cerca de mil comunidades de militantes, no son actores sociales externos (funcionarios, activistas, etc.) sino los miembros de la comunidad y sus representantes quienes son reconocidos como más aptos y legítimos para determinar los conocimientos de orden cultural pertinentes de estudiar en la escuela.

De acuerdo al marco endógeno de los planes de trabajo pedagógico en las escuelas que dependen de la coordinación de cada proyecto municipal, existen diferencias, a veces muy profundas, sobre los temas abordados por los promotores. Por ejemplo, muchos de los más jóvenes reconocen tener dificultad para enseñar historia nacional e internacional a sus alumnos porque esto supone una formación sólida previa (que pocos tienen al principio de su capacitación) y la ausencia rotunda en el Caracol de ejes didácticos para la enseñanza de la historia complica las condiciones de aprendizaje.

Para Horacio Gómez Lara (2011: 320), quien fuese antropólogo de origen tsotsil, las escuelas zapatistas tienen objetivos específicos como:

La reproducción del movimiento es uno de los principales, pero implícitamente en su organización, por ejemplo, en lo que se refiere al tiempo escolar existe una estrategia implícita que puede estar significando el vínculo de la escuela con el pueblo, a saber: en las escuelitas de los pueblos son tres o cuatro días de trabajo a la semana, lo que significa que el resto de los días las y los alumnos permanecen con sus padres y madres llevando a cabo lo que llamo la educación indígena, es decir, mientras no están en la escuela están aprendiendo en los espacios de trabajo, según su género: la milpa, los montes, la comunidad, la casa, la cocina, respectivamente; con lo que la reproducción de los esquemas mentales de la identidad indígena y campesina queda garantizada.

Así, la educación no formal en las familias zapatistas se articula entonces con los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, haciendo de la escuela un espacio comunitario estrechamente enlazado con el territorio y los sujetos que lo habitan. La autonomía política y pedagógica aparece entonces como una condición para producir una educación socialmente diferenciada y culturalmente pertinente (Baronnet, 2012, p. 280-281), lo que facilita la generación de conocimientos escolares que permiten diálogos de saberes entre los actores implicados en un proyecto educativo alternativo de descolonización como el movimiento indígena. Los sujetos anti-sistémicos se caracterizan por marcadores identitarios que instituyen maneras de actuar y ver el mundo, desde las identidades políticas y socioculturales que se definen con base en los efectos de la etnicidad, los cuales son relevantes para los estudios sobre educación en el contexto de países y regiones multiculturales.

5. Conclusiones

De alguna manera, este capítulo escudriña procesos de transformación educativa generados que buscan apropiarse de la escuela para poder reproducirse como pueblos y descolonizar de cierto modo las formas de enseñanza y aprendizaje gracias a la construcción de alternativas propias. Abordar la cuestión educativa en el campo de las relaciones entre los estados nacionales y los grupos étnicos implica construir perspectivas analíticas que tomen

en cuenta la complejidad de los procesos sociales e interculturales. A partir de las experiencias contextualizadas, desde una perspectiva comparada y crítica, se vuelve útil cuestionar el “interculturalismo institucional”, es decir una ideología de la convivencia pacífica entre culturas diferentes, cuyo reto principal está planteado en términos de la construcción de una nueva ética pública y en el establecimiento de una educación intercultural para toda la población mexicana, indígena y no-indígena (Rebolledo, 2005: 465). Ésta ha de estar acompañada por la acción autónoma de los agentes y la toma directa de decisiones en materia de contenidos, currículum, planeación y evaluación, además de aprovechar la vitalidad de las instituciones comunitarias y los lazos de solidaridad existentes, como elementos para generar formas de trabajo escolar y pedagógico (*Ibid.*: 471). Se puede pretender entonces considerar las demandas de descolonizar la producción y circulación de conocimientos diferenciados, destacando los diálogos de saberes y los efectos del multiculturalismo neoliberal en relación a las identidades culturales y las prácticas de enseñanza.

La refundación del Estado requiere una educación para la democracia intercultural (Santos, 2010), es decir una educación para la autonomía, para aprender a construir autonomías a nivel colectivo desde las subjetividades y las memorias históricas. Así el objetivo de las estrategias de autonomía, en palabras de Cornelius Castoriadis (1993), sería hacer de cada individuo “un ser capaz de gobernar y ser gobernado”. Frente a la desvalorización de los conocimientos propios, una tarea estratégica de los proyectos educativos alternativos podría tender a contrarrestar mejor los efectos de la colonización del imaginario y la interiorización de la dominación simbólica. Esta transformación profunda limitaría los racismos y la incorporación de la creencia en una supuesta incapacidad de los pueblos y sus representantes para cumplir con las tareas de docencia y de gestión regular de las escuelas.

En una sociedad democrática la educación intercultural se vuelve factible y viable si su organización administrativa y pedagógica deja de depender, por una parte, de la tutela de instituciones públicas en las cuales no participan de manera directa los representantes legítimos de los pueblos originarios, y por otra parte, de la (in)acción y el (des)interés de profesionistas de la enseñanza que no comparten las condiciones socioculturales y los proyectos etnopolíticos de las comunidades donde son docentes. Asimismo, la participación activa de los comuneros en la “democracia comunitaria” que menciona Luis Villoro (1998), se erige en una condición *sine qua non* para que emerjan proyectos autonómicos emancipadores. Representa además una condición para colocar a la educación en el centro de la agenda pública comunal y transregional, sosteniendo al mismo tiempo prácticas prefigurativas de la Otra educación que plantean los pueblos en lucha para la construcción de un futuro posible en una sociedad multicultural como México.

6. Bibliografía

- Baronnet, Bruno (2012). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Ediciones Abya-Yala, Quito.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1987). *México profundo: una civilización negada*. Grijalbo, México.
- Bourdieu, Pierre (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo / Conaculta. México.
- Castoriadis, Cornelius (1990). *Le monde morcelé. Les carrefours du labyrinthe III*. Seuil, París.
- Czarny, Gabriela (2010). "Indígenas en la educación primaria general (regular). La persistencia de la exclusión en las políticas interculturales". En: Saúl Velasco Cruz y Alexandra Jablonska (coords.). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, pp. 187-222. UPN, México.
- Dietz, Gunther y Laura Mateos Cortés (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. CGEIB-SEP, México.
- Gómez Lara, Horacio (2011). *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en Los Altos de Chiapas*. Juan Pablos / CESMECA-UNICACH, México.
- Jordá Hernández, Jani (2003). *Ser maestro bilingüe en Suljúa: lengua e identidad*. UPN / Miguel Angel Porrúa, México.
- López, Luis Enrique (2009). "Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur, pistas para una investigación comprometida y dialogal". En: Luis Enrique López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*, pp. 129-220. Funproeib / Plural editores, La Paz.
- Maldonado Alvarado, Benjamín (2011). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca: La nueva educación comunitaria y su contexto*. CSEIIO-CMPIO, Oaxaca. CSEIIO / Universidad de Leiden
- Martínez Casas, Regina (2006). "Diversidad y educación intercultural". En: Daniel Gutiérrez Martínez (Comp.). *Multiculturalismo: Desafíos y perspectivas*, pp. 241-260. Siglo XXI / UNAM / Colmex, México.
- Medina Melgarejo, Patricia, Severo López e Isaac Ángeles (2011). "Comunidades-comunalidades. Experiencias en México con la educación intercultural como demanda de los movimientos sociales. Memorias de-coloniales latinoamericanas". *Tramas*, No. 34, pp. 143-178.

- Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO, París.
- Núñez Patiño, Kathia (2011). "De la casa a la escuela zapatista. Prácticas de aprendizaje en la región ch'ol". En: Bruno Baronnet, Mariana Mora Bayo y Richard Stahler-Sholk (coords.). *Luchas 'muy otras'. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, pp. 267-294. UAM-Xochimilco / CIESAS / UNACH, México.
- Olivé, León (2004). *Interculturalismo y justicia social*. UNAM, México.
- Rebolledo, Nicanor (2005). "Interculturalismo y autonomía. Reflexiones en torno al movimiento indígena y a las políticas educativas". En: Guadalupe Bertussi (coord.). *Anuario educativo mexicano 2004: visión retrospectiva*, pp. 451-471. UPN, México.
- Rockwell, Elsie y Erika González Apodaca (2011). "Anthropological Research on Educational Processes in México". En: Kathryn Anderson-Levitt (ed.), *Anthropologies of Education. A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*. Berghahn Books, Nueva York.
- Santos, Boaventura de Sousa (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Instituto Internacional de Derecho y Sociedad, Programa Democracia y Transformación Global, Lima.
- Villoro, Luis (1998). *Estado plural, pluralidad de cultura*. Paidós / UNAM, México.
- Wallerstein, Immanuel (2001). *Abrir las ciencias sociales: informe de la Comisión Gulbunian para la reestructuración de las ciencias sociales*. Siglo XXI, México.
- Walsh, Catherine (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala, Quito.

LA EPISTEMOLOGÍA NÁHUATL Y LA DESCOLONIZACIÓN DESDE LAS LENGUAS ORIGINARIAS

TESIU ROSAS XELHUANTZI¹

1. Náhuatl y Mexicano

Náhuatl es un término utilizado por historiadores, antropólogos y lingüistas, para referirse a la lengua que actualmente hablan alrededor de un millón y medio de personas en la zona central de México.² Sin embargo, los frailes españoles que estudiaron esta lengua durante los tres siglos de Colonia en México, la registraron con el nombre de “mexicano”. Así lo registró Fray Alonso de Molina en 1571: *Vocabulario en lengua mexicana y castellana*. Fue hasta después de la Independencia de México cuando se comenzó a utilizar más el término náhuatl para nombrar a la lengua. Tal es el caso de Rémi Siméon que en 1885 publicó su *Diccionario de la lengua náhuatl o mexicana*.

Mexicano y náhuatl se utilizaron como sinónimo, pero en realidad no lo son. El primer término fue utilizado por los franciscanos como gentilicio pero también como lengua. De esta manera existían los mexicanos y la lengua mexicana. En cambio el término *náhuatl* se trata únicamente de un adjetivo, y es diferente al término *nahua* que se refiere al pueblo. En su diccionario, Molina tradujo náhuatl como “cosa que suena bien, assi como campana” (Molina, 2001: 63v). El problema de la traducción «suena bien» es que se confunde con suena bonito, pero más bien quiere decir que suena fuerte. Náhuatl viene a su vez del verbo *nauati*: hablar alto. Pero para los antiguos mexicanos, eso significaba mandar. Si uno dice *nimitsnauati*, literalmente dice «yo te hablo alto», pero significa «yo te ordeno». Aunque antes de la llegada de los españoles se manejaba el término náhuatl, se prefería ampliamente el uso del término *tlajtoli*, que quiere decir «palabra, hablar».

Aunque *nauati* y *tlajtoli* quieren decir «hablar», durante la colonia adquirieron un significado antagónico entre sí. Desglosemos un poco. *Tlanauatiani* quiere

1 Nahua originario del Distrito Federal. Licenciado en Relaciones Internacionales por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, maestro y doctor en Estudios Latinoamericanos por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y posdoctorado en Antropología Lingüística por el Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM. Es profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Ha realizado trabajo de investigación con pueblos nahuas de Morelos, Guerrero, Tlaxcala y Puebla, así como con aymaras de Bolivia y Perú, y afrodescendientes de Bolivia y Cuba. Actualmente trabaja una línea de investigación sobre contacto lingüístico náhuatl-latín en documentos del siglo XVI. Correo electrónico: tesianrosas@gmail.com

2 1,376,026 nahua hablantes son las cifras oficiales para el año 2005 (INEGI, 2005).

decir «el que habla (alto) », pero en la estructura social colonial representó al «cacique» o «mandón». En cambio *tlajtoani*, que también significa «el que habla», tuvo un sentido de «gobernante» que aludía a la organización social precolonial. Ya podemos darnos cuenta que el significado de mandón es muy diferente al de gobernante, pero continuemos con la explicación. La respuesta lingüística para *nauati* («hablar alto=mandar») es *ninotlatekilia* («yo trabajo para alguien»). La respuesta para *tlajtoa* («hablar=gobernar») es *nimitskaki* («yo te escucho, entiendo»). Aquí encontramos una diferencia abismal entre obedecer y entender. El término *náhuatl* adquirió una relación de subordinación en la estructura colonial. *Tlajtoa* es una relación de consenso que genera gobierno. Los antiguos mexicanos tenían al *tlajtoani* como gobernante, y no a un *tlanauatiani* como mandón. Por eso la lengua y cultura mexicana antigua está asociada con la «palabra consensuada» *tlajtoli*, y desvinculada con la «palabra mandada» *náhuatl* en su contexto colonial.

Al finalizar la Colonia, el uso del término náhuatl se envolvió en el contexto de creación de los Estados nacionales en el continente americano durante el siglo XIX. Las lenguas y culturas previas al Estado-nación fueron unificadas bajo la cultura dominante. Por ejemplo, España se había unificado bajo la lengua castellana, pero también bajo el mando del reino de Castilla. Cuando se conformó en Estado, España convirtió al castellano en lengua oficial nacional, y ahora se le conoce como español, muy a pesar de otras lenguas como el vasco o el catalán.

El caso del mexicano fue al revés. Se tomó a la lengua mexicana para nombrar al nuevo país: México. Pero esta lengua no se convirtió en lengua nacional oficial del Estado Mexicano. En cambio, el español se convirtió en la lengua oficial, muy a pesar del centenar de lenguas existentes. Lo contradictorio fue que en México no se reconoció al mexicano, es decir a la lengua mexicana. En su lugar, se reconoció al mexicano como un ciudadano de nacionalidad mexicana. La cultura y lengua mexicana se volvieron ajenas a la nacionalidad mexicana. Estamos hablando de una apropiación del término mexicano por parte del Estado.

Fue entonces que se retomó el término náhuatl para evitar confusiones entre la lengua mexicana, y la nacionalidad mexicana. Así mismo se hizo indispensable el uso del término nahua, para acentuar la diferencia entre pueblo mexicano (nahua) y pueblo mexicano (nacional). Esta diferenciación se oficializó con la consolidación de las instituciones mexicanas (nacionales) en el siglo XX, cuando las disciplinas de las ciencias sociales comenzaron a trabajar para el Estado mexicano. Durante este periodo, intelectuales comprendidos desde José Vasconcelos hasta Manuel Gamio desarrollaron un sustento teórico sobre la identidad nacional que tomaría forma de indigenismo de Estado. En este sentido, la sociología, la antropología, la historia y la lingüística retomaron el nombre de náhuatl para referirse a la lengua y cultura, y nombraron mexicana a la identidad nacional que el Estado mexicano había construido artificialmente.

2. La no-racionalidad náhuatl

Durante el contexto de desarrollo del indigenismo de Estado en México, se publicó en 1956 *La filosofía náhuatl* de Miguel León Portilla (2001). El debate provocado hace cincuenta años, se centró en la existencia de una filosofía “indígena”, en el sentido de un pensamiento racional y ordenado. La visión eurocéntrica de la filosofía, antropología e historia, marcó una incredulidad sobre un complejo sistema de pensamiento náhuatl. Pero ese debate abrió la posibilidad a una crítica de la modernidad occidental que antes no se contemplaba abiertamente. Con el acercamiento histórico a los sistemas prehispánicos de conocimiento, se comenzó a considerar burdo que los nahuas o los mayas no tuvieran un pensamiento articulado. Con este viraje, la hipótesis de la existencia de una filosofía “indígena” pareció haber ganado el debate en la antropología y la historia, pero no en la filosofía que mantuvo su vocación y orientación occidental. Este desenlace trajo una nueva etapa académica que influiría en las disciplinas histórico-antropológicas.

Sin embargo, aquél debate sobre si existe o no una filosofía náhuatl tiene que volverse a leer en el marco de una colonialidad del saber. En su momento, León Portilla utilizó lo que tenía al alcance para sostener su planteamiento. Utilizó el sistema filosófico cartesiano para ordenar el saber náhuatl, y terminó por insertarlo en los parámetros epistémicos occidentales de la filosofía.

León Portilla enfocó todos sus esfuerzos intelectuales en inventarle un sistema racional al pensamiento náhuatl. De hecho, esa racionalidad del mundo náhuatl es lo que creó el parteaguas académico, y con el cual se le reconoció como un pionero de esta interpretación lógica para culturas mesoamericanas. En un homenaje a León Portilla por parte de sus discípulos, Georges Baudot plantea:

La importancia del esfuerzo racionalizador de los nahuas para ir más allá de las prístinas mitogonías. Debe subrayarse que la aportación de Miguel León Portilla abría aquí caminos insospechados y particularmente fascinantes al presentarnos un pensamiento cosmológico de claros perfiles racionales, depurados y elaborados, así como sólidamente contruidos (Baudot, 1997: 56).

Para poder demostrar la existencia de una filosofía náhuatl, León Portilla tenía que demostrar primero la existencia de una racionalidad en el pensamiento náhuatl. En su obra desarrolló un capítulo titulado *El acaecer temporal del universo*, en el cual retomó el relato fundador de los Cinco Soles por considerar que “dicho mito en sí [...] encierra la explicación náhuatl del acaecer cósmico” (León Portilla, 2001: 100). Después de un estudio de los distintos ciclos concebidos en la narración de los Soles, llega a una serie de conclusiones en torno a la concepción del universo para los antiguos nahuas, y las presenta como “categorías cosmológicas”. La principal conclusión fue la siguiente: “1) necesidad lógica de fundamentación universal” (León Portilla, 2001: 112). Al “demostrar” que el pensamiento náhuatl era lógico, racional y universal, daba por sentado

la comprobación de la existencia de una filosofía náhuatl.

Esta estrategia racionalizante fue recibida con entusiasmo por los académicos que siguieron su propuesta. León Portilla le impuso una lógica de sentido aristotélico a la visión náhuatl del mundo, para convertirla en “cosmológica”. Y es aquí donde se reprodujo la colonialidad del saber. Impuso perspectivas construidas desde la razón de Descartes, sobre saberes totalmente ajenos al *logos* y *episteme* griegos, así como a la *sapientia* romana, que son pilares de la construcción filosófica occidental.

León Portilla buscó que el sistema de organización del conocimiento náhuatl fuera reconocido como lógico-racional, para que alcanzara el nivel de la filosofía. Si bien es cierto que se interesó en reconocer el amplio desarrollo del pensamiento náhuatl, también es cierto que su forma de explicarlo y justificarlo reprodujo una colonialidad eurocéntrica del conocimiento.

Nuestra posición plantea que la articulación del saber náhuatl no corresponde a la lógica Aristotélica ni a la razón de Descartes. Pero cuidado, al decir que no es lógica ni racional, no queremos decir que sea una especie de conocimiento “anterior” o “inferior” a la filosofía, pues nos llevaría al debate occidental que concibe una transición del mito irracional-simbólico, hacia el *logos* racional-preciso. Esta transición de una narrativa mítica a una narrativa explicativa, es la que tomó la filosofía moderna, pero no quiere decir que los saberes no-occidentales se tengan que supeditar a este proceso.

Nosotros planteamos que el pensamiento náhuatl no es una filosofía. Pero aquí nuevamente hay que tener mucho cuidado, pues los argumentos eurocéntricos coinciden en nuestro planteamiento. La filosofía occidental no acepta que el pensamiento náhuatl sea una filosofía, porque lo considera “mítico” casi “primitivo” e “irracional”. Esto es contra lo que luchó León Portilla, y por eso intentó demostrar que sí es “racional”, para demostrar la existencia de una filosofía náhuatl.

Pero nosotros planteamos que el saber náhuatl no es una filosofía náhuatl, porque no corresponde al camino de transición del mito al *logos* que siguió el pensamiento occidental para convertirse en una filosofía moderna. El mito no es un antes, ni y el *logos* es un después, para la historia del pensamiento náhuatl. Es un camino de conocimiento distinto, que el saber náhuatl no caminó, ni tiene por qué caminar. Por eso pensamos que la concepción de una filosofía estricta para referirse a la moderna, y de una filosofía amplia para referirse a las no-modernas, mantiene un eurocentrismo que concibe un solo principio de organización del conocimiento: el que va del mito al *logos*.

Si somos capaces de despojarnos de los complejos de inferioridad que desató la colonialidad, dejaremos de debatir si los pueblos no occidentales tienen filosofía o no. Y con eso, podemos iniciar un proceso de autocomprensión de

nuestras formas de articular los saberes. Esas formas nos dibujarán las estrategias descolonizadoras del conocimiento eurocéntrico, a la par de un delineamiento de saberes liberados de la colonialidad occidental.

Consideramos que tales delineaciones pueden encontrarse codificadas en algunos conceptos clave de las culturas y lenguas originarias. Tratando de encontrar estas guías, proponemos algunos conceptos que desde la perspectiva náhuatl alcanzan a cuestionar nítidamente a su contraparte civilizatoria occidental. Nuestras propuestas de potencialidades descolonizadoras se encuentran en los siguientes apartados.

3. Comunidad

La concepción de linaje, clan y familia, son construcciones eurocéntricas para explicar procesos históricos occidentales. La idea de familia tan importante para la realeza colonial, no existía en la lengua y cultura náhuatl al momento de la invasión española. En parte esto se debe a que la concepción de familia nuclear que se mantiene hoy en Occidente, es diferente al de la familia extensa en los pueblos originarios. Desde la perspectiva lingüística náhuatl, existe una difuminación entre la familia y la comunidad, ya que la familia misma es la comunidad. Por eso se terminó utilizando el término familia como un préstamo lexical del español (por ejemplo *mofamilia* = «tu familia»), ya que el concepto no existe en la perspectiva náhuatl. En cambio existe el término *senyelistli*, que quiere decir «estar juntos en una unidad». Esto nos regresa a la concepción de poder como la generación de estar juntos en comunidad.

El soltero es alguien incompleto para la perspectiva náhuatl, ya que todo el sistema social y político se sustenta en la comunidad y no en el individuo. Sólo los que estaban casados o unidos en pareja eran los únicos que podían tomar decisiones en las asambleas comunitarias, así como tener derecho a representar cargos civiles o religiosos. Un soltero no tiene “mayoría de edad” en la política náhuatl clásica, sin importar su edad. Lo que importa es que se haya incorporado plenamente a la organización comunitaria como hombre completo, es decir, creando una familia. Y aquí regresamos a la confusión conceptual. Crear familia se refiere al fortalecimiento de la familia extensa, y por tanto a la comunidad. Para aclarar la confusión escuchemos más a la lengua.

Molina tradujo *cencalli* como familia (Molina, 2001: 17r). Pero su significado literal es «una casa completa». La noción de familia extensa se acerca más a *cencalli*, pues incluye a todos los familiares que viven dentro de una casa como unidad, y no se limita a la familia nuclear. Esto se reitera con la traducción que realiza Siméon de *cencaltiticate* como familia, y que literalmente dice «estamos todos juntos en una casa» (Siméon, 2002: 82).

La concepción de familia desde la perspectiva náhuatl, se extiende más allá de lo que conocemos como familia nuclear, y se integra a la comunidad. Eso lo muestra el término *nokni* que se puede traducir como «hermano, compañero o amigo». Las tres formas presentan la concepción de una interacción horizontal entre miembros de la comunidad, ya sea en la casa o fuera de ella. Es decir, traslada la relación familiar al contexto de la comunidad, y la resignifica como «hermanoidad». Pero además la comunidad es una relación amistosa de hermanos, como lo muestra *ikniyo* que literalmente dice «hermanoidad» pero también significa «amistad».

Más asombroso aún es que entre lenguas tan distantes como el náhuatl (centro de México), tojolabal-maya (sureste de México), y aymara (norte de Bolivia), se repite la misma concepción. En aymara *masi* significa tanto «compañero» como «amigo» (Gómez, 2004: 257). Así mismo, en tojolabal *maj* se puede entender como «hermano» o «compañero» (Lenkersdorf, 2004b: 517), al igual que *nokni* en náhuatl. Cuando se necesita hacer explícito la diferencia entre un hermano-carnal y un hermano-compañero, las estrategias de las tres lenguas son distintas, pero similares. En aymara, se dice *wilamasi*, que literalmente dice «compañero-sangre», y se traduce como «pariente» (Gómez, 2004: 257). Con esto la relación sanguínea del compañero-amigo en aymara lo convierte en alguien cercano a su casa. La estrategia del tojolabal es vincular al hermano-compañero con el nacimiento. De esta manera, *maj'alijel* diría «compañero-nacimiento», y se refiere al hermano carnal (Lenkersdorf, 2004b: 518). La estrategia del náhuatl se realiza en el contexto de habla, de tal modo que *nokni* significa «hermano» o «amigo» de acuerdo al contexto específico de los hablantes. Por ejemplo, en el español de México se dice «carnal» tanto para decir «hermano» como para «amigo», y se entiende de acuerdo al contexto. Esto es una influencia del náhuatl en el español.

Lo más importante por destacar de las tres lenguas distantes entre sí, tanto geográfica como lingüísticamente, es que el concepto de familia no existe en ninguna de ellas. De hecho en las tres se ha retomado el término como un préstamo lexical del castellano. Pero el significado se dispara hacia otros rumbos. Tal vez, la explicación de Lenkersdorf pueda acercarnos a su comprensión:

Al estudiar el concepto [*maj*], sus derivados y compuestos llaman la atención porque el término puede referirse tanto al hermano carnal, familiar o pariente en general como al hermano afín y comprometido con la comunidad local y cósmica. Es decir, al nivel horizontal se relativiza la diferencia entre las dos clases de hermanos o hermanas. De hecho, la diferencia relativa se explica por el Nosotros que no excluye a los no familiares sino todo lo contrario los incluye. Es decir, familiares y afines forman la comunidad nosótrica que va mucho más allá de la familia (Lenkersdorf, 2004b: 517).

Esta interpretación nos incita a aclarar que nuestra hipótesis de concebir a la familia como sustento de la organización social y política náhuatl, se entiende únicamente desde la perspectiva náhuatl de la familia, pero no desde la pers-

pectiva occidental del castellano. Entonces, al hablar de familia nos referimos a la interrelación que se genera con los demás miembros de la comunidad, que surgen desde la unidad social más pequeña: la casa. La convivencia con el compañero lo convierte en un hermano. Por eso la comunidad es una hermandad, o en otras palabras, la comunidad es una familia extensiva. En este sentido es que planteamos a la familia extensa como pilar de la organización social y política náhuatl, pues se sustenta en el nosotros, y no en el individuo como lo plantea la perspectiva liberal. Entender esta diferencia nos conduce a reconocer el potencial descolonizador del nosotros.

4. La diversidad del Nosotros

La visión del mundo desde las lenguas y culturas originarias nos muestra caminos distintos al eurocéntrico. La concepción del nosotros en las lenguas y culturas náhuatl, aymara y tojolabal, manifiestan una concepción distinta a la lógica latino-occidental del castellano. Si somos capaces de articular estas perspectivas diversas dentro de un frente común contra el eurocentrismo, comenzarán a surgir propuestas concretas para la descolonización de los pueblos. Tratemos de comprender esta diversidad.

4.1 El Nosotros náhuatl

El gobierno mexicano utiliza oficialmente el término “lengua indígena náhuatl”. Pero entre nosotros le decimos a nuestra lengua *mexicano*, *mexikatlajtol* («lengua mexicana»), *masewatlajtol* («lengua maseual»), *masewalkopa* («al modo de los maseuales»), o simplemente *totlajtol* («nuestra lengua»). Aunque *masewal* fue el término para designar a la clase social más baja durante tiempos prehispánicos, en la actualidad se utiliza esta palabra para identificar al que pertenece al pueblo náhuatl, como lo muestra la siguiente frase:

Tejuan timasewalmej.

La traducción en lengua castellana sería: «somos nahuas». Sin embargo, la frase perdió su sentido en la traducción debido a que la lógica del español no contempla el contenido cultural que la lengua náhuatl manifiesta. Veamos con más detalle.

i) Tejuan: es el pronombre personal de la primera persona en plural, es decir «nosotros». Pero no es el nosotros que estamos acostumbrados a entender en español. Este nosotros se compone de *tej-*, que es el pronombre personal de la segunda persona en singular («tú»), más el sufijo *-uan*, una de las formas de pluralizar. Entonces, tenemos que *tejuan* (nosotros) literalmente dice «tú-s», es

decir muchos «tú». Esto nos muestra que:

- El término *tejuan* plantea un diálogo entre dos sujetos. Un «yo» (S1)³ implícito, y un «tú» (S2) explícito.
- Pero el «tú» se pluraliza en muchos «tú». En esta parte del proceso, el «yo» se difumina, y sólo quedan los «tú-s», para conformar el «nosotros» (N)⁴.
- Esto rompe la lógica occidental de «yo + tú = nosotros».
- En náhuatl se plantea la relación «tú + tú + tú... = nosotros».
- Por lo tanto N ≠ N. El nosotros planteado en español no es el «nosotros» concebido en náhuatl.

Así entonces, *tejuan* es un «nosotros» distinto al nosotros occidental. El «yo» se pierde en el proceso, pero antes interpela al «tú» para conformar una comunidad: el «nosotros».

ii) *tí_j*: es el prefijo personal de sujeto de la primera persona en plural, y también se traduce como «nosotros». Lo peculiar de este prefijo es que sólo existe en las primeras y segundas personas, pero no en las terceras. Sullivan especifica que este tipo de prefijos “se componen con el verbo y designan a la persona o cosa que está en relación directa con él” (Sullivan, 1976: 52). Esto es, que el prefijo está haciendo énfasis en la relación con un sujeto o con la vivencia. Pongamos unos ejemplos para entender mejor:

tikochi: «duermes».

Se compone de *tí*⁵ («tú») + *kochi* («dormir») = «tú duermes». Podemos darnos cuenta que en español la palabra «duermes» ya incluye implícitamente al sujeto «tú». En cambio en náhuatl tiene que hacerse explícito el sujeto, de otra manera no se entiende, puesto que está describiendo una relación entre el sujeto y la vivencia, es decir entre el «tú» y el «dormir». Por eso se incluyen ambos elementos en la misma palabra.

Además, cuando se trata del plural de la primera persona, es decir del «nosotros», el «tú» se pluraliza con una marca al final de la palabra: *j*. En este caso, quedaría así:

Tikochij: «nosotros dormimos».

Ti se pluraliza con la *j* del final de la palabra y constituyen una unidad, aunque parezca que están separados por el verbo *kochi* («dormir»). De esta manera, el «tú» se pluraliza en «*tú-s*», para convertirse en «nosotros», y conformar una comunidad engarzada por la vivencia del dormir. Pero además *tí_j* nos muestra que:

3 S = sujeto.

4 N = nosotros.

5 Prefijo personal de sujeto de la segunda persona en singular.

- Se hace énfasis en una relación, que al tratarse de sujetos se convierte en un diálogo.
- Este diálogo entre sujetos es articulado por una vivencia, que en conjunto conforman la comunidad del nosotros.

Así pues, podemos decir que *ti_j* nos muestra elementos de un diálogo inter-subjetivo vivencial, a diferencia de la lógica occidental del castellano, en donde se convierte al «nosotros» en un ser pasivo, y privilegia la relación sujeto–objeto que coloca al *yo* en un altar egocéntrico.

iii) masewa: «es el verbo merecer». Con el sufijo primario del sustantivo *li*, el verbo se convierte en sustantivo, y entonces *masewal* dice literalmente «el que merece». Si le agregamos el sufijo del plural *-mej*, entonces *masewalmej* se entiende como «los merecedores». La concepción de merecer es tan importante para la cosmovisión náhuatl, que utiliza el término para describirse a sí misma. Por eso son necesarias unas palabras más para intentar comprender el término. Cuando a uno le invitan a comer, se dice *ximasewa* («¡merece!»). Los signos de exclamación no tienen el sentido de una orden como puede interpretarse en español, sino como una exhortación, y al mismo tiempo una interpelación. Merecer la comida implica habérsela ganado con el trabajo y respeto. Lo mismo pasa en la concepción del hombre y la vida, hay que ganársela con trabajo y respeto a los demás hombres. El término *masewal* no es una capacidad de hablar náhuatl o haber nacido en una familia náhuatl, tal como plantea la definición oficial de “indígena” como aquél que habla una lengua “indígena”. En cambio, *masewal* es una actitud ética. «El que merece», es el que se merece/respeto a sí mismo y a los demás como hombres y no como cosas, como sujetos y no como objetos.

De esta manera, la traducción «somos nahuas» para *tejuan timasewalmej*, tiene un sentido distorsionado. Una traducción nunca podrá ser idéntica entre una lengua y otra, sobre todo cuando se trata de lenguas/cosmovisiones lejanas entre sí como lo son las lenguas latinas y las lenguas yutoaztecas. La oración expresada en español «somos nahuas», es restrictiva a los que hablan náhuatl. Pero se trata de una restricción que impone la lógica del español debido al carácter hermético y cerrado que tiene el «nosotros» desde la perspectiva occidental.

En cambio, el «nosotros» desde la perspectiva náhuatl no es restrictivo, sino inclusivo. Se abre al diálogo con todos aquellos que quieran pertenecer a la comunidad, por eso hace énfasis en la relación entre sujetos. Finalmente, la comunidad no plantea un término, sino una actitud ética. En consecuencia, la oración se entendería así:

Tejuan timasewalmej = «Nosotros somos los que tenemos la actitud ética de merecernos y dialogar para conformar la comunidad del nosotros».

En conclusión, la descolonización del nosotros náhuatl comienza por liberarse

del propio término náhuatl, y plantea el «merecimiento» de la comunidad. La descolonización de la perspectiva náhuatl será aquella que se libere del concepto náhuatl, y reconozca la base del nosotros. Pero surge otra cuestión: existen distintos tipos de nosotros. Expliquemos con dos lenguas originarias distantes geográficamente entre sí: el aymara y el tojolabal.

4.2 El Nosotros Aymara

En aymara se hace una diferenciación en tres tipos distintos de «nosotros». El primer tipo de nosotros es *nanaka*. Por ejemplo *nanakax qillqapxta* dice «nosotros escribimos». Podríamos decir que este tipo de «nosotros» delimita a un grupo de personas que conforman una comunidad. Para la perspectiva occidental liberal, el «nosotros» está conformado por un nivel previo de varios individuos. En el caso aymara el nosotros *nanaka* ya es en sí una unidad que no se compone del individuo como un nivel inferior. La persona no se puede separar de la comunidad, nace integrada a ella. Tal es el caso del término *ayni*, que se traduce como deuda social, o labor de reciprocidad (Gómez, 2004: 33). La raíz *ay-* se deriva de *ayllu* («comunidad»), y junto con el sufijo *-ni*, se refiere a la persona que pertenece al *ayllu*. Desde esta perspectiva, la persona nace de la comunidad y tiene un compromiso con ella. El *ayni* como mecanismo de reciprocidad, es una de las formas en que se articula el «nosotros».

El segundo tipo de nosotros es *jiwasa*. Por ejemplo *jiwasax qillqatan* dice «nosotros escribimos». La diferencia de este tipo de nosotros no la encontramos en lenguas latinas. Para el lingüista aymara Edmundo Santander, *jiwasa* constituye otro nivel de los pronombres personales en la lengua y cultura aymara: “La cuarta persona, *jiwasa*, es incluyente, es un valor característico de la cultura aymara” (Santander y Siñani, 2004: 48). La característica de incluyente quiere decir que la delimitación que implica la relación nosotros/ellos o nosotros/ustedes se difumina. El nosotros occidental como frontera con los otros, desde la perspectiva aymara, se abre consigo mismo como la posibilidad de incluir a los otros para que se conviertan en nosotros. De esta manera, *jiwasa* se puede entender como «nosotros con los otros». Es una apertura hacia la convivencia social.

El tercer tipo de nosotros es *jiwasanaka*. Como nos podemos dar cuenta, es una conjunción de los dos primeros tipos de nosotros. Por ejemplo *jiwasanakax qillqapxtan* quiere decir «todos nosotros escribimos». Expliquemos un poco más. Si nos encontramos en un salón de clases escribiendo la tarea, entonces nos referimos con el primer tipo de nosotros *nanaka* como se muestra en el primer ejemplo. Ese nosotros se refiere específicamente a quienes se encuentran en el salón. En cambio si dijéramos *jiwasanaka* en ese contexto, nos estaríamos refiriendo a los que se encuentran en el salón, pero también a todos los que se encuentran en los demás salones y patios, es decir a todos los que están en la

escuela. El primer tipo de nosotros *nanaka* como una unidad colectiva, se abre a la inclusión de otras unidades colectivas como lo plantea *jiwasa*. Así entonces, *jivasanaka* se convierte en un «nosotros con los otros nosotros».

De esta manera, podemos alcanzar a percibir que en aymara no existe la concepción que hacen las lenguas indoeuropeas en torno al nosotros como una conformación de muchos individuos. La concepción occidental del yo como unidad básica, no se reproduce en aymara. En cambio podemos darnos cuenta que el nosotros es una unidad básica que se puede articular en un nosotros más amplio, como lo demuestra *jivasanaka* que articula un nosotros de varios nosotros, pero además es inclusivo y abre los horizontes del nosotros hacia el cosmos social.

4.3 El Nosotros Tojolabal

Al igual que el aymara, el tojolabal hace una especificación del nosotros que no existe en español, pero tampoco en aymara ni en náhuatl. El pronombre de la primera persona del plural se dice *ke'ntik*. Pero además de esta forma, también existe *ke'ntikon*, que se puede intentar traducir como «nosotros pero tú no».

En el caso aymara se hace énfasis en la relación hacia fuera del nosotros y crea tres formas lingüísticas para distintos tipos de nosotros y su relación con otros nosotros externos. Aunque el nosotros (*ke'ntik*) tojolabal también tiene una apertura hacia el cosmos social, además hace una especificación lingüística que explica una relación con un nosotros interno (*ke'ntikon*). Pongamos el siguiente ejemplo citado por Lenkersdorf:

ja b'a yoj ke'ntikon'ita ay cha'wa'ne kerem = «En medio de nosotros hay dos jóvenes» (Lenkersdorf, 2002b: 231).

La traducción que se presenta ya fue incorporada a la lógica del castellano que no hace ninguna diferenciación entre varios tipos de «nosotros». Pero si recuperamos la forma *ke'ntikon*, la traducción debería hacer la distinción siguiente:

«En medio de nosotros [pero no de ti] hay dos jóvenes»

Esta oración nos permite especular un contexto hipotético: se encuentra sentado un matrimonio en una banca, y en medio de ellos están sus dos hijos jóvenes. Enfrente de todos ellos se encuentra otra persona con la cual dialogan. El esposo le dice a esa persona de enfrente la frase citada para especificarle que en medio de «nosotros» se encuentran dos jóvenes, es decir en medio de él y su esposa que conforman un nosotros, en el cual no se encuentra la persona de enfrente. El *ke'ntikon* como una especificación lingüística, permite aclarar lo siguiente:

- El diálogo se realiza al interior del nosotros *ke'ntik* como unidad. Tanto el matrimonio, sus hijos, como el interlocutor, pertenecen a la comunidad del *ke'ntik*.

- Al interior de esa comunidad del *ke'ntik*, existe otro nosotros en el cual no se encuentra el interlocutor. *Ke'ntikon* especifica lingüísticamente esa excepción.
- *Ke'ntikon* («nosotros pero tú no»), no excluye al interlocutor del nosotros *ke'ntik* como unidad, sino que genera distancia del interlocutor con el nosotros interno.

De esta manera podemos ver que *ke'ntikon* sirve para especificar una relación al interior del nosotros, pero esto no implica que se excluya al interlocutor del nosotros-unidad, como sugiere el término «excluyente» con la que suele nombrarse a esta forma de pronombre. Esta forma lingüística no existe en español debido a que éste no le da importancia al nosotros. Pero en tojolabal el nosotros es muy amplio y de suma importancia.

Las especificaciones lingüísticas que hace el náhuatl en la relación del nosotros con la vivencia, las que hace el tojolabal al interior del nosotros, así como las que hace el aymara al exterior del nosotros, son una muestra de la gran diversidad que el nosotros adquiere en la concepción de cada lengua y cultura. Es precisamente esta diversidad la que fortalece la crítica a la universalidad eurocéntrica, pero sobre todo la que brinda múltiples contenidos para sustentar las propuestas descolonizadoras en las esferas del poder y del conocimiento.

5. Descolonización en lenguas originarias

Lo hasta aquí expuesto alcanza a mostrar una incompatibilidad conceptual entre lenguas originarias y lenguas indoeuropeas. Mantenemos y reproducimos esa incompatibilidad al nombrar los conceptos traducidos para articular nuestro discurso en castellano. Por tanto, también reproducimos la colonialidad sobre el concepto. Nos situamos en un círculo colonial vicioso de la lengua.

Mientras sigamos articulando nuestros conceptos en lenguas occidentales, aunque busquemos sinónimos menos trillados, seguiremos anclados en un marco de pensamiento eurocéntrico. Tal vez, como comenta Silvia Rivera Cusicanqui (2005), el debate tenga que ser en lengua originaria, pues la perspectiva de pensamiento que existe entre una lengua-cultura originaria y una occidental, nos lleva a concepciones, orígenes y proyecciones distintas. De esta manera, el presente trabajo se encuentra ante un límite epistémico al estar escrito en español. Pero trata de salirse de ese límite al mostrar la perspectiva de un pensamiento no eurocéntrico a través de una lengua indoeuropea como lo es el castellano.

¿Pero qué hacer si el debate académico institucional es exclusivo a lenguas indoeuropeas como el castellano, inglés, francés o alemán? Llevar el debate a las lenguas originarias plantea un destetamiento de Occidente. Pero por las

condiciones actuales de la academia institucional en todo el mundo, eso está demasiado lejano. Por el momento, tal vez podamos comenzar por acercarnos lo más posible que la lengua nos permita, a la compatibilidad epistémica con las perspectivas de los pueblos.

Por ejemplo, aunque existe una incompatibilidad del náhuatl con el español para traducir la idea de *altepetl*, es posible manejar otro concepto en lugar de pueblo. Tal vez podríamos retomar la idea de la comunidad, debido a que *altepetl* hace énfasis en ella como una encarnación política del nosotros náhuatl. Sin embargo, puede hacerse un uso negativo ya que en el sistema jurídico mexicano la comunidad se considera como una forma de organización social mínima y restringida que no cuenta con derechos políticos más amplios que los que el nivel local otorga, descartando de esta manera cualquier forma de organización amplia. La situación es compleja, y nos recuerda que al usar una lengua colonial trae consigo también la reproducción de la colonialidad. Así pues, se vuelve primordial comenzar una descolonización del saber de conceptos fundamentales.

Esta búsqueda de descolonizar conceptos base para la reconstrucción de un modelo de los pueblos originarios, también fue planteada por el Taller de Historia Oral Andina (THOA, 1995) en Bolivia. Este grupo retomó al ayllu como la forma de descolonizar la democracia liberal, y propuso la democracia comunal. Uno de sus precursores, el sociólogo aymara Félix Patzi, articuló una propuesta en la que el sistema político comunal andino se rige por un modelo democrático diferente al liberal:

El representante, en esta forma de política [comunitaria andina], no es de ninguna manera el designado para mandar, sino simplemente para organizar el curso de la decisión común y coordinar con otros los pasos concretos hacia objetivos colectivos. En este sentido, el que manda dentro de esta forma de política, manda porque obedece. Porque se sujeta a lo que es la decisión común y sólo en tal sentido adquiere su calidad de representante. El representante, además, no es voluntario, como en la política liberal, sino que ejerce la representación como una obligación, como un deber, ya que a diferencia de la democracia representativa, en el poder comunal la lógica no es la de la ganancia, sino la del servicio (Patzi, 2006: 307).

Y es que tanto en el ayllu como en el *altepetl*, el consenso comunitario de las decisiones es lo que constituye a la comunidad misma. Por tanto se concibe una simbiosis entre democracia y comunidad, que da como resultado al pueblo, mejor dicho *altepetl* o *ayllu*. En cambio en la lógica castellana la democracia y la comunidad se entienden por separado. Esto se debe a que en Occidente se considera a la democracia como individual.

Esta resignificación de conceptos base nos dispara a otra situación: como *ayllu* y *altepetl* consideran a la democracia de forma comunitaria y no individual,

entonces no plantean una ciudadanía democrática de corte occidental. Al salirse del seno griego de la ciudadanía, y por tanto del origen “civilizador” de la concepción de democracia, el *ayllu* y el *altepetl* se están saliendo de la colonialidad de Occidente. Estos planteamientos nos muestran ya ciertos elementos clave para la descolonización de los pueblos en sus posibles esferas política, social, cultural, y del saber. Descifrar esa clave, nos regresa al planteamiento de trasladar el debate a las lenguas y pensamientos de los pueblos originarios.

El pueblo como experiencia histórica es tan solo uno de los muchos conceptos que se tienen que descolonizar. Otros conceptos por cuestionar son: *episteme*, cultura, lógica, razón, trabajo, indígena, América Latina, por citar unos pocos. Se trata de una tarea titánica que los pueblos tenemos que empezar como parte de un amplio proceso de descolonización de nuestros saberes y lenguas.

La resignificación de nuestra historia necesitará de la construcción de herramientas teóricas no eurocéntricas. Para construirlas, será necesario trasladar el debate teórico hacia lenguas que nos proporcionen otras concepciones del mundo distintas a las que reproducen las lenguas indoeuropeas como el inglés, francés, alemán y español.

La articulación de conceptos clave en cada lengua originaria (del mundo), nos trasladará a una nueva mesa de debate. Un ejemplo es la diversidad que el Nosotros adquiere en náhuatl, aymara y tojolabal. La inclusión de esta diversidad conceptual, podría derivar en un diálogo entre múltiples concepciones del poder, de la política, de lo humano, o de cualquier punto clave en el proceso de descolonización de los pueblos. Al articular el debate en concepciones no indoeuropeas, estaríamos evadiendo al eurocentrismo implícito en las ciencias académicas.

No hay que perder de vista que la descolonización del pueblo no se limita a su planteamiento en el ámbito académico. La recuperación de saberes y resistencias históricas que existen en las lenguas, necesita proyectarse de forma militante hacia la articulación de proyectos políticos en los cuales los pueblos inicien un proceso de descolonización en lo social, político y económico.

Por eso más que recoger sortilegios teóricos, hay que recuperar las distintas estrategias de apropiación y resistencia anticolonial que los pueblos han generado para defender un sistema comunitario basado en el nosotros. Una de ellas es la lucha al interior de la familia y de la lengua, que se puede considerar como un recurso comunitario de resistencia que se exterioriza y se extiende a una lucha contra la hegemonía cultural, social, política, económica e histórica.

Los pueblos originarios del continente tenemos largos caminos por recorrer aún. En ese caminar, habremos de encontrarnos con la experiencia de otros pueblos, culturas y lenguas del mundo, como las africanas, las árabes, las hindúes, las chinas, las australianas... Por eso habría que recordar que en nuestra lengua maseual, la palabra *nemi* tiene dos significados: «vivir» y «caminar». Para eso venimos a este mundo, para caminar...

6. Bibliografía

- Baudot, Georges (1997). “La aventura humana pensada por los antiguos mexicanos. En torno a la filosofía náhuatl”. En: *In ihíyo, in itlahtol. Su aliento, su palabra: homenaje a Miguel León Portilla*. UNAM/INAH/El Colegio Nacional, México.
- Gómez Bacarreza, Donato (2005). *Aruskipasipxañanakasakipunirakispaawa, Manual de gramática aymara*. Universidad Mayor de San Andrés, La Paz.
- Gómez Bacarreza, Donato (2004). *Diccionario aymara*. Universidad Mayor de San Andrés, La Paz.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2005). “Población de 5 años y más que habla alguna lengua indígena por entidad federativa y lengua indígena según condición de habla española y sexo”. En: *El Censo de Población y Vivienda 2005*, INEGI, México.
- León-Portilla, Miguel (2001) [1ª edición: 1956]. *La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes*. UNAM-IIH, México.
- Lenkersdorf, Carlos (2004a). *Conceptos tojolabales de filosofía y del altermundo*. Plaza y Valdés, México.
- Lenkersdorf, Carlos (2004b). *b’omak’umal tojol’ab’al – kastiya. Diccionario tojolabal-español. Idioma mayense de Chiapas*. Redez, México.
- Lenkersdorf, Carlos (2002). *Filosofar en clave tojolabal*. Miguel A. Porrúa, México.
- Molina, Fray Alonso de (2001) [1ª edición: 1555-1571]. *Vocabulario en lengua castellana y mexicana y mexicana y castellana*. Porrúa, México.
- Patzi Paco, Félix (2006). “Sistema comunal: una propuesta alternativa al sistema liberal”. En: Fabiola Escárzaga y Raquel Gutierrez (coords.) *Movimiento indígena en América Latina; resistencia y proyecto alternativo*. Casa Juan Pablos / GDF / UNAM / UACM / BUAP, La Paz.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2005). “Ciudadanía se escribe en plural”. *Ágora, País diverso, ciudadanías diferenciadas*, No. 1.
- Santander M., Edmundo y José Siñani A. (2004). *Aymar thakhipar yatxatāwi. Aprendizaje sistemático del aymara*. Artes gráficas Ramírez, La Paz.
- Siméon, Rémi (2002) [1ª ed. en francés: 1885]. *Diccionario de la lengua náhuatl o mexicana, Siglo XXI*, México.
- Taller de Historia Oral Andina (THOA) (1995). *Ayllu: pasado y futuro de los pueblos originarios*. Aruwiyiri, La Paz.
- Taller de Tradición Oral de la Sociedad Agropecuaria del CEPEC (1994). *Tejuan tikintenkakiliyayaj in toueyitatajuan. Les oíamos contar a nuestros abuelos. Etnohistoria de San Miguel Tzinacapan*. INAH, México.

PENSAMIENTO SISTÉMICO DE LA CULTURA NAHUA EN LA SIERRA NORORIENTAL DE PUEBLA

ELISEO ZAMORA ISLAS¹

El presente texto es un avance, con segmentos inconclusos, de un proceso de investigación que estoy llevando a cabo en la Sierra Norte del estado de Puebla desde la cultura nahua que se encuentra ubicada en su parte nororiental. Esta investigación se enfoca en el cómo aprendemos y nos apropiamos de la cultura, con ese sentimiento y pensamiento humano desde un campo contextual socio-cultural, en la tradición oral y la expresión cultural: en el hogar, el campo, en las tradiciones y costumbres, la relación que existe entre nuestro cuerpo, la cultura, la lengua y la comunidad, todo esto desde un pensamiento sistémico.

Es necesario comprender que el sistema humano no sólo es un sujeto mecánico, materia, carne, sino que está lleno de conexiones corporales. Por ejemplo: el sentimiento y el pensamiento humano que circula en todo el cuerpo, en cada uno de sus órganos, forma parte de los elementos para descifrar la parte armónica y humanística del ser. Para la cultura nahua el aprendizaje sistémico se constituye en “ser un equilibrio, armónico y humano”.

Haciendo este énfasis en el pensamiento sistémico para la cultura nahua, vemos que el cuerpo humano es primordial para el aprendizaje. Este es el objetivo de las siguientes páginas, mostrar parte del funcionamiento del pensamiento sistémico nahua a través del conocimiento del subsistema del cuerpo, en particular las siguientes partes: *yeltapach*²: el hígado, *yolot*: el corazón y *kuatixyo*: el cerebro. Concluiremos que existen ciertas conexiones para el aprendizaje y el desarrollo humano, por lo que es importante obtener la percepción del mundo real en términos de totalidades y de manera integral.

1 Nahua originario de San Miguel Tzincapan, Cuetzalan, Puebla. Tiene estudios en Docencia Universitaria. Es profesor de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. Ha realizado trabajo de investigación en diferentes localidades nahuas y totonacas de la Sierra Norte de Puebla. Actualmente desarrolla una investigación sobre la metamorfosis de la lengua nahua y el aprendizaje a través del pensamiento sistémico de la cultura nahua. Tiene diversas publicaciones en México y Canadá sobre cuentos, leyendas y poesía nahua, así como estudios lingüísticos sobre el náhuatl y su enseñanza. Ha participado en publicaciones y pláticas con la escuela Telesecundaria Tetsijtsilin de Tzinacapan y en la Casa de cultura de Cuetzalan. Correo electrónico: xochikal@hotmail.com

2 A lo largo de todo el trabajo presento palabras que inician con el sonido y, aunque como en algunas variantes de la lengua nahua ha caído en desuso, también presento las palabras sin la representación de este sonido. Presento las dos formas de escritura porque la “y” es fundamental para entender el significado de las palabras.

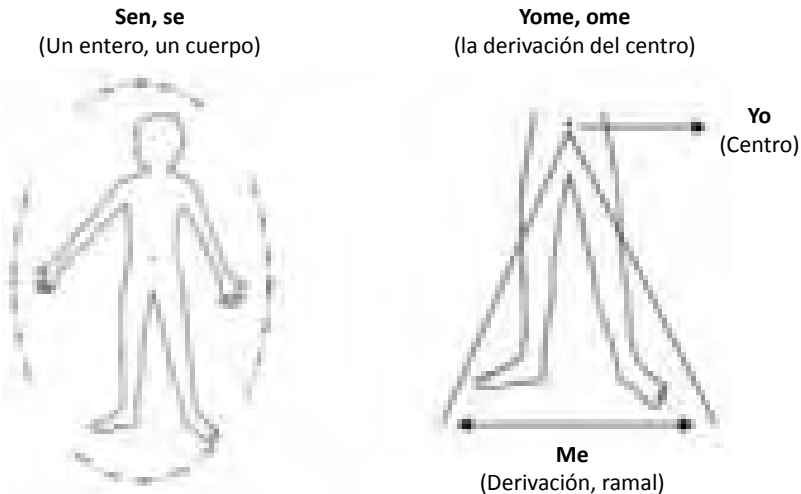
1. Aprendizaje sistémico nahua

1.1 Los números y el cuerpo humano

Para contar en la cultura nahua no se empieza con el número uno (1), como se acostumbra con el pensamiento occidental. Los números en la lengua nahua están relacionados con el cuerpo humano. Inicia el conteo de un todo, un conjunto integrado que tiene vida y que se desglosa por complementos, extremidades. Al decir *sen* o *se* (uno, en español) una persona se está refiriendo a apegado, incorporado, integrado, unido, asociado, vinculado, conjugado, reunido, consolidado, sujetado, agrupado, generalizado, unificado, fundido, condensado, solidificada, concentrado; es decir, una energía que se consolidó en carne, huesos y venas.

Para decir dos, *yome* u *ome*, el entero o conjunto se parte a la mitad desde el centro-fondo-eje que es el «yo». «Yo» se refiere al «ombligo del ser humano» y *me* es la fuente, nacimiento, levantamiento, desviación, emanación, ramal, brazal, extremidad, descendencia, guía, aparición, derivación, origen, generación, causa, cruce, división, separación, estirpe, raza, línea, ancestros, arranque, inicio, salida, génesis, manantial, fundamento, cimiento, que es el cordón umbilical. La totalidad de nuestro cuerpo es el *sen* o *se* y el *yome* u *ome* es nuestro centro, que es el ombligo, donde se da la derivación o ramal de los dos pies. Se parte de un pensamiento sistémico para llegar a un sistema integral.

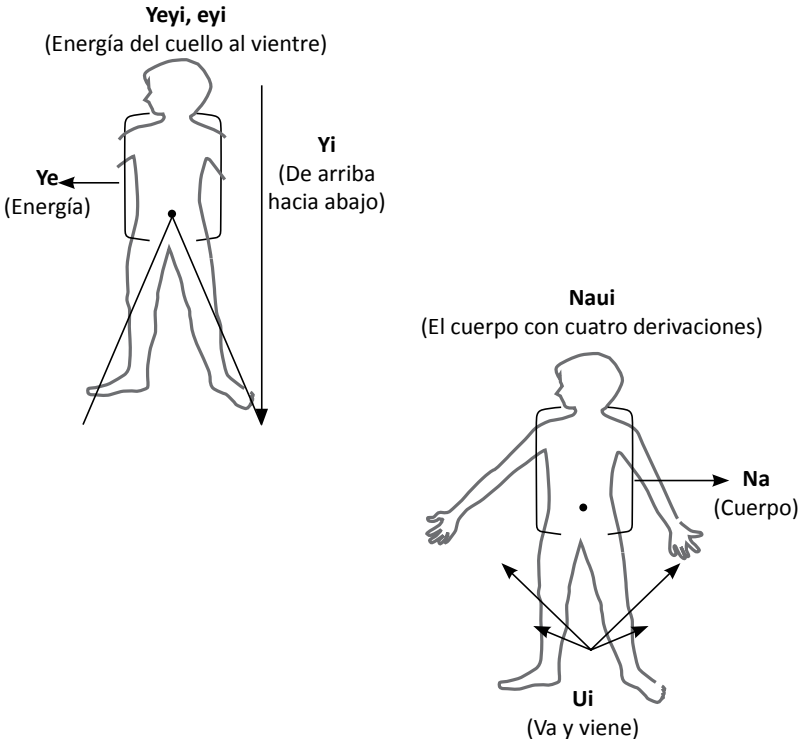
Figura 3. Representación de *se* (1) y *ome* (2) en relación al cuerpo humano



El número tres *ye-yi* o *e-yi* proviene de *ye* = energía y *yi* = de arriba. Este número hace referencia a la parte del cuerpo humano que se encuentra por arriba del ombligo, hasta llegar al cuello. Esta zona del cuerpo es pura energía, que alimenta al cerebro y a los pies. Desde un concepto metafórico tenemos que para formar el número tres intervienen diferentes partes del cuerpo: de la cabeza al ombligo sería el número uno, que al sumarse con los dos pies dan como resultado el tres que conforma el cuerpo humano.

El número cuatro, *na-ui*, se divide en dos sílabas. Etimológicamente *na* quiere decir: carne, cuerpo, hechura, humanidad, forma, figura, organismo, existencia, identidad, semejanza, paralelismo, igualdad, equivalencia, analogía, rostro, faz, cara, fisonomía. La etimología de la sílaba *ui* hace referencia a algo que se abre a los lados, en forma de triángulo, para hacer un punto de partida; centro o corazón para ir y venir en ambos lados. Las manos y los pies son anexos, extremidades. La derivación del cuello hasta el vientre, con la energía que produce, crea movimiento en forma de triángulo. Las dos manos y los dos pies entre el ir y venir, por lo tanto, suman cuatro en la división del cuerpo que serían cuatro ramales

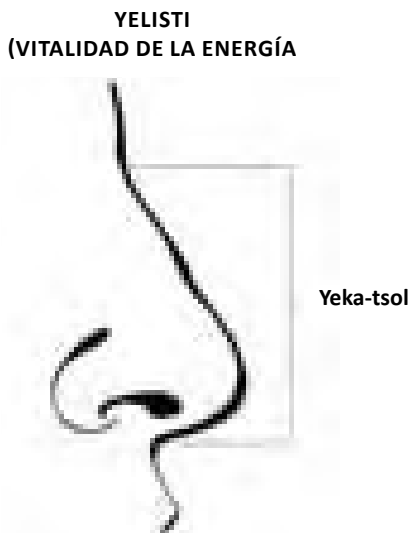
Figura 4. Representación de *eyi* (3) y *nai* (4) en relación al cuerpo humano



1.2 La nariz y la energía.

Ye-katsol, es decir, nariz, proviene de *ye* = energía, *ka* = donde se sale y entra desde el interior, haciendo referencia a algo que está protegido, cubierto de calor, y *tso*l = arrugado, flexible, fruncido. Por ejemplo, *yej-ye-kat* o *e-je-kat*, en el concepto náhuatl no es una palabra que signifique simplemente viento, sino que hay una referencia metafórica a la nariz (*ye-kat*): por donde pasa y sale todas las energías. Si pensamos además en *yel-chikiuit* o *el-chikiuit* (costillas), notamos aún con mayor detalle la relación con la nariz, es decir, el aire que llega a los pulmones, cubre de energía toda la caja torácica. Aún más, en la cultura nahua, para decir adelante se usa la palabra *yeka-na*, es decir, adelanta la nariz, que es el complemento, el anexo del cuerpo. La traducción literaria sería: «adelanta tu energía con tu rostro».

Figura 5. Representación de *ye-kat-sol* (nariz) y *ye-listi* (vitalidad de la energía)



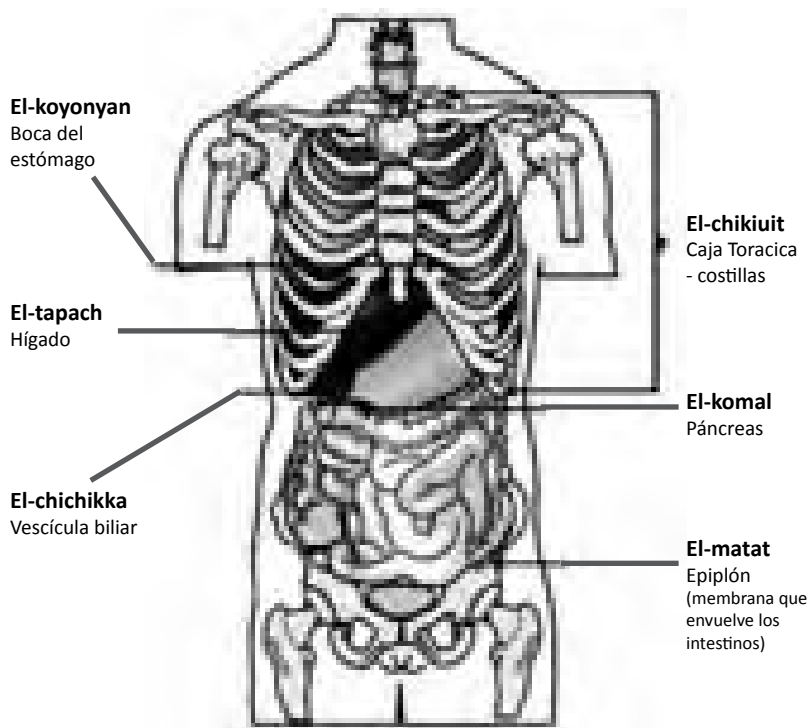
Fuente: Elaboración propia

1.3 El hígado es el brote y el reflejo de los ojos

En el mundo occidental se dice que todo empieza y termina en el cerebro. Para la concepción nahua todo inicia en el hígado: *yel-tapach*. La misión del hígado es proporcionar vida, es sustancia viva, vital para el organismo, vivifica, de él depende de la calidad de vida que lleve uno. El hombre lleno de vitalidad se siente bien en general, es activo y emprendedor: su sistema hígado-bilis funciona bien. Esto se debe a que el hígado está relacionado con *ye-listi*, es

decir, la sangre, que hace referencia a la energía vital del cuerpo humano que se percibe a través de la vista (*tachialis*), transita en todo el cuerpo y lo manifiesta en los ojos, en el vientre, en las piernas y los pies. El *yelisti* le trasmite energía al corazón (*yolot*). Este empieza a palpar con el *ye-sti* o *esti*, que es transportada al cerebro y estremece todo el cuerpo. Cometan los curanderos que de ahí nace el *Tonal*, es decir, «la energía vital del cuerpo humano». Para nuestro mundo maseual el *Tonal* es la fuente de vida, de la existencia y sobrevivencia. Si se escapa, te lo quitan o se pierde, la sangre pierde su energía y se vuelve de color amarilla hasta convertirse en un líquido claro. Esa energía del *Tonal* constituye al hígado, al corazón y al cerebro y si no es recuperada puede enfermar al cuerpo o hasta llevarlo a alcanzar la muerte. Por eso, se dice que el hígado es un órgano vital: proporciona vida en lo mental, es el impetuoso donde brotan las ideas.

Figura 6. Representación de órganos relacionados con *yelisti* (sangre) y el *Tonal*



Fuente: Elaboración propia

El tonal es la esencia de la existencia y sobrevivencia del ser humano, porque desde que es fecundado empieza a adquirirlo dentro del vientre de la madre. Esa energía que se transforma en *yesti* o *esti* (sangre) estremece y moviliza el cuerpo

y es alimentada por la energía *yel*, que es proporcionada por la naturaleza, la tierra, el universo y el mismo ser humano. Con esa energía que es fecundada se la persona se vuelve un ser consolidado, energizado. Comentan los abuelos nahuas que el hígado regula las actividades emocionales: el hígado prefiere la alegría a la depresión, un hígado sano proporciona juicio claro y decisiones firmes, la acción que genera es rápida y consecuente. La emoción positiva de un hígado sano es el ideal de toda persona.

Existen dos frases metafóricas en la lengua nahua que llevan la palabra energía *yel* o *el* y hacen referencia al sentimiento más que al pensamiento. Estas palabras se relacionan con las partes del cuerpo que van del cuello hasta el vientre del ser humano. La cabeza no tiene tanta importancia, porque dicen los abuelos que las palabras deben nacer del corazón y llevarlas a los labios, eso te hace sabio. Las frases en cuestión son:

Nimits-el-kaua: «te dejo, te olvido»; es decir, me llevo energía de aquel que se abrió, entró y estuvo dentro de ti, ahora que sale me la llevo dentro de mí.

Nimits-el-namiki: «te encuentro o te recuerdo»; es decir, te encuentro estrechamente en la profundidad de mi cuerpo y tu cuerpo.

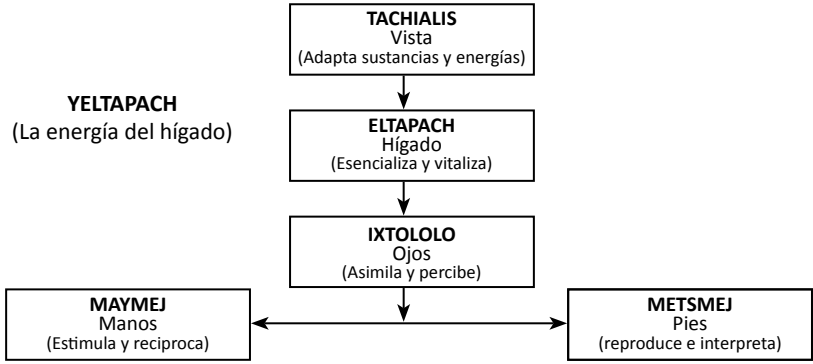
Cuando los abuelos nos contaban historias o relatos, nos daban consejos y las formas de educarnos. Aprendíamos las cosas del trabajo y los quehaceres del hogar. Sentíamos un estímulo porque se descargaban ciertas sustancias que impactaban al hígado y llegaban al corazón. Era un estado emocional y una claridad mental que recorría en todo nuestro sistema y química corporal. En los relatos de la (mi) abuela Rufina mencionaba que el principal alimento del hígado es el pápalo quelite y que el *uaxin*³ lo restablecía para recuperar energías.

El hígado es una especie de almacenadoras de energía y establece una serie de relaciones con otros componentes del cuerpo humano: toma a los ojos como su abertura, después refleja lo que capta en las uñas de las manos (*maymej*) y de los pies (*metsmej*). Cuando las funciones del hígado son normales, los ojos (*ixtololo*) podrán distinguir los cinco colores y sé es capaz de tomar una decisión. Su buen funcionamiento está relacionado con el valor, la audacia, la temeridad, el coraje, los celos, la envidia, la agresividad y el descontento.

Nuestros abuelos sabían que el hígado es laboratorio del organismo. Todo pasa por el hígado. Cuando el hígado funciona mal, afecta al resto de los órganos, por lo que la mayoría de las enfermedades se reflejan ahí. Desde la lengua nahua es el *yel-tapach*: energía, fuerza, vigor que produce el humano a través de los ojos y el tacto.

3 Vaina de color verde que contiene unas semillas con un olor fuerte que se pueden comer solas o como complemento a las salsas.

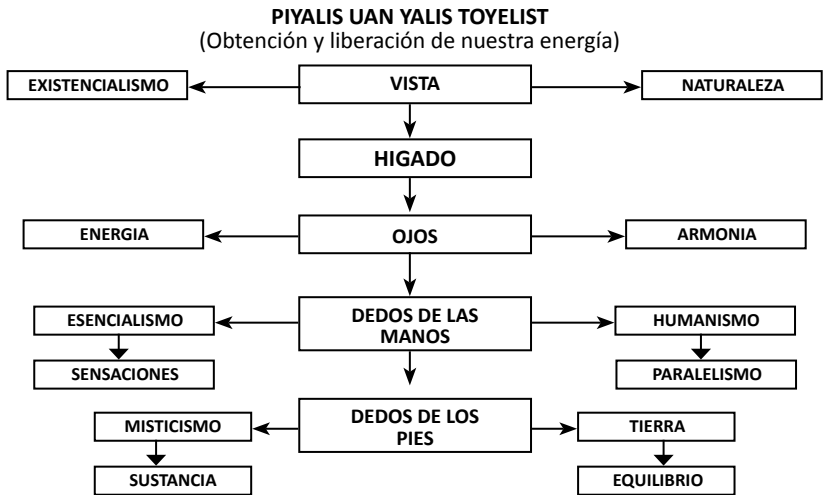
Figura 7. Yeltapach (energía ligada al hígado) y su relación con otros componentes del cuerpo humano



Fuente: Elaboración propia

Los estudios que se le han hecho el hígado han identificado unas quinientas funciones de este órgano. Es el laboratorio principal del organismo: filtra la sangre eliminando sustancias tóxicas, permite la libre circulación de la energía y la sangre. El hígado es el órgano más grande: pesa en un cadáver alrededor de 1,500 gramos, y en un ser vivo aumenta 400 gramos por la sangre que contiene. Su coloración es rojo pardo. El hígado es una masa continua de células, dividida en forma incompleta por separaciones de tejido conectivo. Dentro de esta masa de células las subdivisiones de los conductos biliares y de los vasos hepáticos tienen numerosas conexiones. Esto lo saben también los abuelos nahuas y expresan en el *yel-tapach* como elemento esencial del ser humano y que permite el vivir y adquirir conocimientos día a día

Figura 8. Obtención y liberación de energía desde la perspectiva nahua



Fuente: Elaboración propia

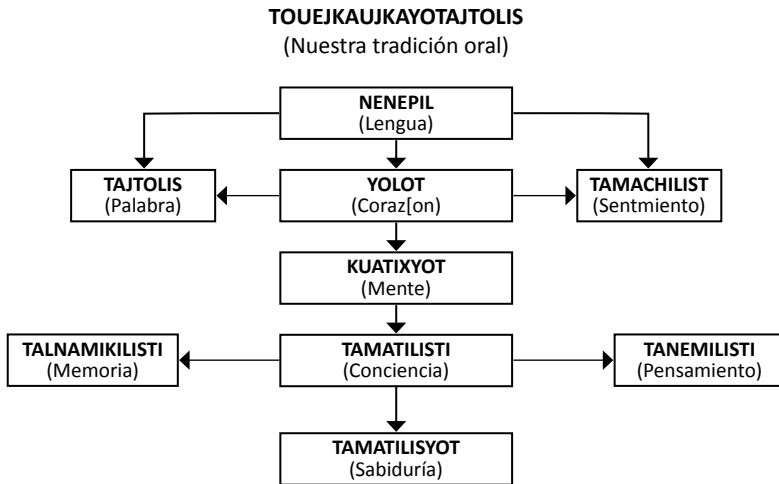
1.4 El hígado y el corazón como medios de aprendizaje

El corazón es el espejo del alma y la lengua es su gemelo

Para nuestro mundo nahua los dos sistemas son fundamentales en nuestro desarrollo humano, tiene que ver con nuestro equilibrio corporal: cuando algo nos impacta o nos conmueve brota de nuestros ojos esa energía, esa sustancia y la recibe el hígado, quien la purifica y refina para enviarla al corazón, de donde finalmente llega al cerebro.

De ahí nacen dos frases en la lengua nahua. La primera hace referencia a cuando se enamora una pareja y su traducción al español podría ser: *Nechnojnotsa ika moyolo, amo ika motsontekon, ika motanemililis uelis nechkajkayauas uan ika motamachilis uelis nechiluis teyin melauak*, «háblame con el corazón, no con la cabeza, porque con el pensamiento me puedes mentir y con el sentimiento me puedes decir la verdad». Esta frase hace referencia a que cuando alguien nos gusta, nos brillan los ojos de emoción y nos llega al hígado, este produce energía pura, luego se la manda al corazón, quien comienza a acelerar su ritmo cardíaco y hace llegar hasta el cerebro una señal que recorre todo el cuerpo, estremeciéndolo en todos los puntos. La segunda frase está relacionada con la enseñanza y el aprendizaje de la escuela occidental, y traducida al español dice algo así como: *nechkemik ika tanemililis notsontekon uan petstik tikauak noyol-tamachilis*, «me llenaste de pensamiento mi cerebro y vaciaste de sentimiento mi corazón». Los abuelos nahuas decían que podemos tener tanto conocimiento en la cabeza, pero nuestro corazón esta hueco, vacío de sentimiento, por lo que de nada sirvió haber aprendido sino tenemos esa sabiduría desde el corazón.

Figura 9. Relaciones entre el yolot (corazón), nenepil (lengua) y el conocimiento en la cultura nahua



Fuente: Elaboración propia

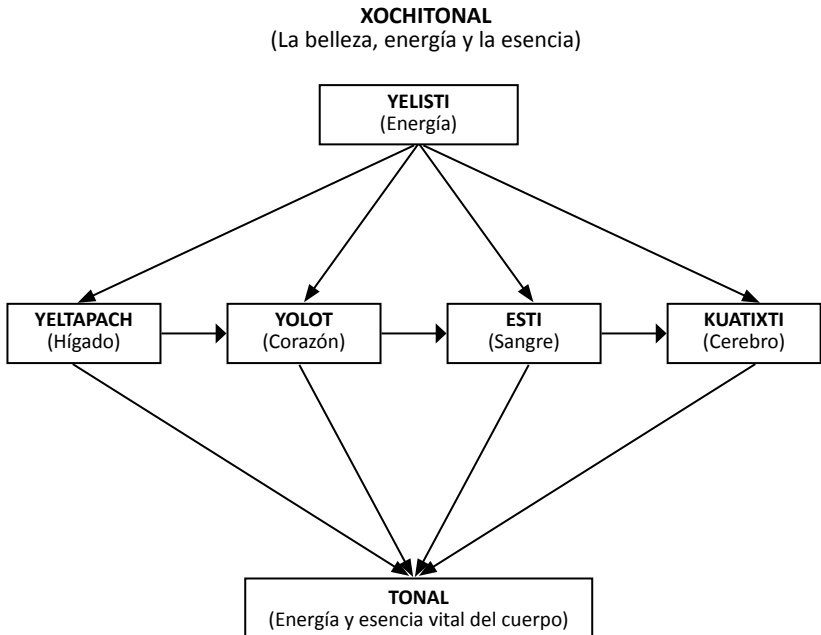
También existen algunos complementos en nuestro cuerpo. Si el sistema del hígado tiene como elementos de mayor contacto a los ojos, las manos y los pies, para el corazón su abertura o su reflejo principal es la lengua. Es como nuestro gemelo donde brotan las palabras -la tradición oral-, dicen los abuelos. Si no tuviéramos lengua no habría palabras, comunicación. Por eso es nuestro gemelo, es nuestro complemento del corazón: “hay que hablar con el corazón, no con la cabeza”.

En otro aspecto el canal del corazón se comunica con el intestino delgado. Tienen una relación estrecha con el color, la forma, el movimiento y el sentido del gusto de la lengua. Se puede decir también que la lengua es «un brote del corazón». El corazón toma la lengua como su abertura y se refleja en la cara, por eso el espíritu, la conciencia, la memoria, el pensamiento, el sueño, están relacionados con la función del corazón de atesorar los recuerdos.

Las principales funciones fisiológicas del corazón son controlar la sangre y los vasos sanguíneos y atesorar los recuerdos. La pasión que se siente es el hígado trabajando. Vemos que e

El aprendizaje del cuerpo tiene una relación estrecha con la naturaleza, la tierra y la parte del misticismo del mundo nahua. Esa esencia que produce la naturaleza, la energía que emana en la tierra, son complementos de nuestra vida diaria.

Figura 10. Elementos del aprendizaje sistémico nahua



Fuente: Elaboración propia

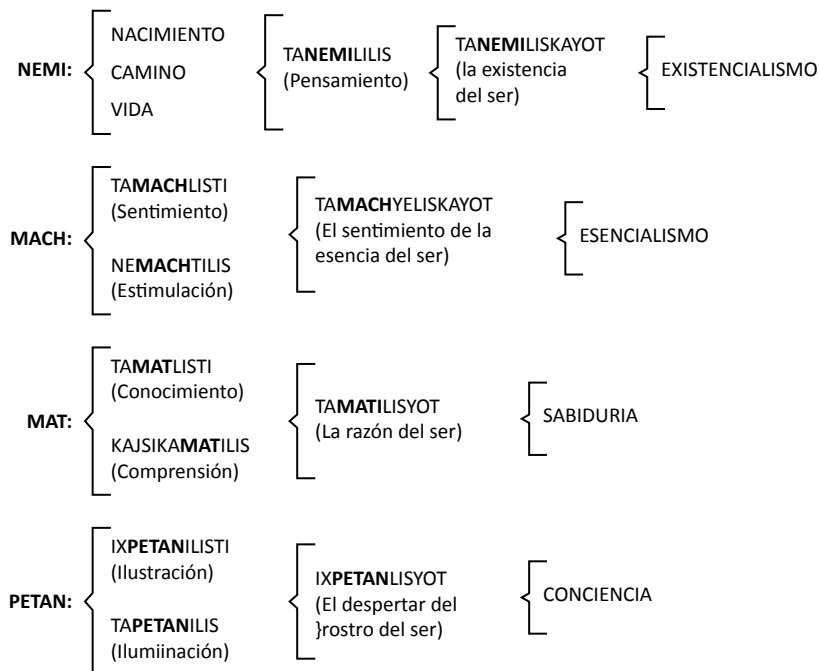
2. Concepción de la educación nahua sistémica

No podemos generalizar conceptos educativos que no existen en nuestra cultura, que son ajenos al universo vocabular nahua, por lo que en este espacio analizaremos algunas palabras, las formas de pensar y sentir en nuestro entorno social. Nos daremos cuenta que no existen la palabra educación, se busca reforzar la idea de que todas las culturas están educadas pero no con un pensamiento occidental, sino con el despertar del rostro del ser, con la iluminación: la existencia del humano, la esencia de la vida, la sabiduría del ser y el despertar de la conciencia. Lo que hoy llaman los ideólogos interculturalidad, se ha venido desarrollando desde, por ejemplo, el primer encuentro entre totonacos y nahuas en la Sierra Norte de Puebla, por lo que no hablaremos de interculturalidad en educación, sino de algunas de las características de la educación nahua sistémica.

Los viejos abuelos nahuas se preocupaban más en generar energía y cómo consolidarla, energizar en cuerpo humano, en despertar, excitar, estimular el sentimiento y hacer conciencia social desde un pensamiento individual y global.

La Figura 11 muestra los conceptos centrales que hasta el momento he identificado desde la educación sistémica nahua, y que a continuación describo a detalle.

Figura 11. Componentes de la educación nahua sistémica.



Fuente: Elaboración propia

Nemi: refiere a nacimiento, pensamiento, vida y camino. Las características a las que hace referencia este concepto son:

- La idea de nacer con sabiduría y con la inteligencia para que después despertar esos conocimientos.
- Esa sabiduría que se tiene guardado en el corazón, después se adquiere en el pensamiento para poder manifestarlo con un rostro sabio.
- El caminar con un rostro sabio y un pensamiento fijo que a veces distrae y divaga por el camino de la vida.
- La palabra *nemini* alude a andar errante, el ser inestable, por lo que necesariamente lleva a la reflexión, meditación, imaginación, ensueño y abstracción, es decir, lleva al *tanemilisti*
- Al final es la vida, *nemilisti*, esencialismo y existencialismo del ser humano.

Mach: refiere a sentimiento, sensibilidad, delicadeza, pulir, enseñanza y aprendizaje. Las características a las que hace referencia este concepto son:

- El significado de educación para nuestra propia cultura se refiere que la enseñanza y aprendizaje se debe dar con sentimiento, sensibilidad, delicadeza.
- En la escuela debe existir planeación, cuidado, protección para el estudiante, es decir, primero prepararlo para que pueda emprender el camino de la vida.
- Los alumnos deben de quedar bien pulidos, labrados, suavizados, afinados, adornados, ataviados para que se estimule el autoaprendizaje.
- Un estudiante debe ser como su propia cultura. Comparado con una blusa de mujer hecha de pechera podemos decir que cuando se prepara para aprender a elaborarla se hace con mucho sentimiento, sensibilidad y delicadeza, se aprende a pulirla, labrarla, suavizarla, refinarla, adornarla y ataviarla.
- Es necesario que el alumno indígena aprenda con delicadeza, sensibilidad y sentimiento porque somos una cultura que fuimos labrados, forjados y pulidos como el *tajmach*: con arte.
- Por qué la frase *Xiknejmachkuikakan in konemej maj ompa tejmachyetokan*, “lleva los niños con mucho cuidado, sutileza, ternura, piedad, compasión, que allá estén aprendiendo con delicadeza, sensibilidad y sentimiento”
- El estudiante debe ser como un danzante. Donde inicia el ensayo, recibe enseñanza, aprendizaje, se apropia del conocimiento de su propio contexto social y cultural, lo manifiesta en una expresión cultural dentro de su entorno.

Mat: Sabiduría, conocimiento, percepción y esperanza, conciencia, juicio, cognición, comprensión, intuición, adecuación, adaptación, apaciguamiento y tranquilidad. Es conocerse en sí mismo para poder conocer a otra persona y las cosas a través del rostro, obtener un rostro sabio con un conocimiento profundo con la percepción y la probabilidad. Las características a las que hace referencia este concepto son:

- El concepto *mat* es humanizar el corazón con sabiduría:
 - *Neluayot*: la raíz de lo verdadero
 - *Melaujkayot*: el enderezamiento para llegar a la rectitud.
 - *Peujkayot*: iniciación, cimiento y fundamento de la existencia.
 - *Masitikayot*: logro, madurez, entendimiento, maduración, razonamiento, lógica.
- La adaptación, la adecuación y la comprensión del contexto social y cultural.
- El aprendizaje como encontrarse con el conocimiento a través de la noción, la percepción y la cognición.
- *Ixtamatik* son aquellos conocimientos que están dormidos en el sentimiento y pensamiento. Es decir, que el ser humano ya nace con esa sabiduría solo falta que se despiertan a través de la enseñanza y aprendizaje.
- Es recobrar el conocimiento, llegar a saber, a comprender y manifestarlo en su rostro. Es Conocerse interiormente y fuera de lo exterior.
- Para percibir y comprender es necesario despertar esos conocimientos que existen en cada individuo.
- *Xitamati* da el siguiente consejo: comprende en tu rostro, asimila, cómporate, razona. Al final, comprendió en el corazón y percibió en el corazón.
- Es necesario aportar esa confianza y esperanza, de dar un razonamiento lógico.
- En otro sentido, la palabra *ximotamatili* = sosiégate, tranquilízate, apacíguate, reconcíliate, cálmate.

Petan: Conciencia e inconsciencia, alumbramiento, restablecimiento, ilustración,

Para el concepto nahua, los conocimientos ya están guardados en el corazón con la etimología silábica *mat* y para la etimología *petani* se refiere el despertar del conocimiento en la cabeza, construir ese pensamiento que está guardado en el corazón, es decir, despertarlo, recuperarlo en el sentimiento y transferirla en el cerebro para que se pueda manifestar con el *Ixpetanilisti* despertar e iluminar el rostro con el razonamiento lógico. En nuestro concepto,

el conocimiento ya lo traemos desde el vientre de nuestra madre, solo falta despertarlo, florecerlo, cultivarlo e iluminarlo, si nuestro conocimiento está en el subconsciente pensamiento, ¿cómo lo recuperaremos, reconstruirlos con aquellos conocimientos que hacen falta? Para nosotros la educación no existe: te voy a educar, a enseñar, es más bien ayúdame a despertar esos conocimientos que están dormidos, anímame a ilústreme para resplandecer esa sabiduría adormecida, esa sabiduría y epistemología que viene de mis ancestros (biológicas), desde el vientre de mi madre (gens). Si la sabiduría y el conocimiento se esconden en el corazón, como hacer que la conciencia e inconsciencia, alumbramiento, restablecimiento, ilustración, resurgimiento, renovación, iluminación se estimule en el cerebro y te vuelvas un hombre sabio como aspiraban nuestros viejos abuelos. La idea es llegar a un razonamiento lógico, crítico y constructivo, un pensamiento creador: cuando se habla de lograr un rostro sabio, es brotar las palabras entre las flores y el canto.

El tener un rostro sabio depende mucho del corazón, es decir, hay que tener un buen sentimiento para que haya un pensamiento autentico, cuando queremos que todo se quede en el pensamiento se vuelve enseñanza, nuestros rostros no tiene cimiento y firmeza, dicen los abuelos, que cuando el aprendizaje es todo con sentimiento, el pensamiento se manifiesta en un buen despertar con una sabiduría fundamentada. “En el corazón debe llegar ese sentimiento humano verdadero para que brote en la cabeza ese pensamiento sabio y se manifiesta en las palabras floridas”.

En resumen de la Figura 11 tenemos:

Nemiliskayot «La existencia del ser»: existencialismo (ontología) la razón del ser, la definición del ser, la construcción de un pensamiento de identidad. Reflexiona sobre las concepciones de la realidad, sus relaciones y características. Trascender de la esencia humana, esos aspectos de coexistir como: el nacer, caminar y vivir que constituyen un solo pensamiento de preexistencia, subsistencia indígena.

Masitikayot: el logro, producto del ser, llegar a la madurez, entendimiento, razonamiento lógica, de una existencia crítica y constructiva.

Tamachyeliskayot: «El sentimiento de la esencia del ser»: esencialismo (pedagogía) el cimiento de un corazón verídico, la fundamentación de un conocimiento indudable. La misma esencia del ser humano es su propia existencia, no puede haber aprendizaje solo en la existencia, hay que buscarla en la esencia de la naturaleza humana, destacar el valor de ser propio del sujeto humano “la esencia de la realidad del aprendizaje”

Nel-ua-yot: fijación sólida, la raíz de lo auténtico, partir desde la esencia del ser para que sea un verdadero el conocimiento.

Tamatilisyot: «La razón del ser»: sabiduría (identidad) buscar ese “equilibrio, armonía y humanismo” en la sabiduría, desde la expresión cultural y la tradición oral. La sabiduría de los antiguos es que todo se construya a través de la esencia del ser, tocar la raíz de los sentimientos y obtener un corazón verdadero. Después estimularlo en el cerebro para llegar alcanzar un rostro sabio, es decir, la firmeza en el corazón y la rectitud en el cerebro.

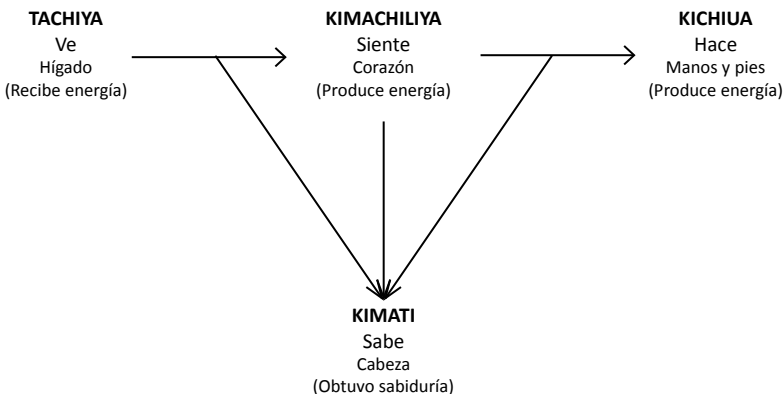
Peujkayot: iniciación, cimiento y fundamento de la existencia humana, iniciar desde esa percepción y cognición cultural de identidad.

Ixpetanilisyot: «El despertar el rostro del ser»: conciencia (ideología, filosofía) el despertar de un rostro sabio, de una identidad pulida y labrada. **Yektik:** «energía brillante y cultivada», lograr un nivel superior de conciencia, a ser un ser humano sembrado y productivo. Descubrir en sí mismo el nacimiento de una mariposa hasta una estrella, y aquellos que queremos lograr como fin supremo de la existencia una interculturalidad más humana.

Melaujkayot: enderezamiento del conocimiento para llegar a la rectitud del ser.

Todos los trabajos en casa y en el campo se aprenden viendo, sintiendo, haciendo, y sabiendo. Una niña aprende moliendo y echando tortillas, observando a su mamá y conviviendo a diario con ella. Observa todo el proceso hasta alimentarse y sabe que es una necesidad para poder sobrevivir. La niña siente el *metapile* y el *metate* con esa energía que le fue proporcionada. Cuando intenta moler la niña, la mamá la observa, la apoya y practica con ella, ensaya una y otra vez, libera esas energías de su cuerpo con las manos y los pies. Después de unos días sabe moler, echar tortillas. Obtuvo esa sabiduría ancestral y la mantiene en el pensamiento y en el sentimiento porque sabe que es una necesidad para poder alimentarse.

Figura 12. Aprendizaje nahua sistémico contextual



Entonces me planteó varias preguntas: ¿sí los temas con sus contenidos que les damos a los alumnos en las escuelas son de su contexto cultural y social?, ¿sí crean una necesidad para poder sobrevivir, vivir en su entorno comunitario, así como el maíz y su proceso alimenticio?, ¿sí nosotros como asesores compartimos esa energía que se nos ha legado con los alumnos? ¿Qué materias o asignaturas pueden alimentar al alumnado y qué contenidos pueden nutrirlos para su bienestar social y amarnos como seres humanos?

El método que utiliza un maestro danzante es fascinante. En este caso me basó en la danza de los Santiagos, que dirige el maestro Venancio Arrieta, originario de Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla. El método que utiliza durante los ensayos es el mismo para un niño y un adulto, aunque cambia en las técnicas y estrategias. Al niño lo toma de la mano para practicar los pasos con paciencia, delicadeza y sensibilidad. Al adulto lo deja seguir los pasos del maestro, para que observe, escuche y practique. Los jóvenes y los mayores de edad que han danzado siguen el ejemplo de don Venancio. Cuando el niño aprende los primeros pasos lo toma del hombro para después aprender las primeras coreografías. El niño escucha el ritmo de la flauta y el tambor con esa pasión-sensación que lo estimula. Al ritmo de sus pasos analiza los sones y los sintetiza con el movimiento de sus pies. Une la percepción, el conocimiento y el significado, las comprende e interpreta. Sistematiza cada concepto y el mensaje entre la música, los pasos y las relaciones (el diálogo de la ritualidad de la danza). Después de varios ensayos llega el día en que se viste de danzante y baile ante la comunidad, representa toda una expresión cultural, un proceso de sentimiento y pensamiento corporal. Detrás de esa máscara esconde el misticismo ancestral y se traslada a un sentimiento sistémico, a un razonamiento lógico: el por qué y el para qué danzar, la ritualidad cosmogónica y la promesa de bailar durante siete años. Cuando el niño es presionado u obligado en danzar, lo único que se logra es que deserte o por problemas económicos deja de bailar y no cumplir los siete años de promesa.

Tenemos entonces que la metodología sistémica que se construye durante el ensayo de un danzante comprende:

Observar, ver (la percepción, sensación y aprehensión de la danza)

Música, escuchar, oír (el sentimiento de la sensibilidad, estimulación de la flauta y tambor)

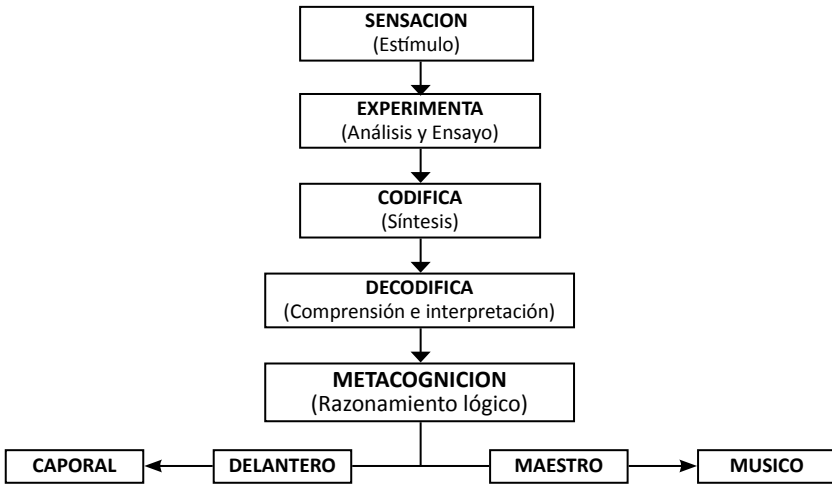
Pasos, ensayo (la construcción del ensayo a través de la practica)

1. La coreografía ver, escuchar y ensayar (el análisis y la síntesis: la música, los pasos y la coreografía)
2. Las relaciones, despertar la memoria (la comprensión e interpretación de la danza)
3. El traje, la adquisición del conocimiento (la dialéctica de la danza)

4. Lo místico, el aprendizaje epistemológico, metacognitivo (la expresión y la apropiación cultural de “la máscara”)

La danza de los Santiagos del maestro Venancio Arrieta ha construido una metodología sistémica, así como otros maestros de las danzas de la región. Con el uso de su metodología un niño aprende entre 10 y 15 sones y pasos al término de dos meses de ensayos sabatinos. El niño se convierte en todo un danzante de su comunidad y si cumple la promesa de bailar los siete años durante ese transcurso se convierte en: delantero, caporal, maestro o músico de la danza.

Figura 13. Estrategia sistémica de un danzante nahua.



Fuente: Elaboración propia

Surgen ahora más preguntas para la reflexión:

- ¿Qué esperamos de un alumno desde preescolar hasta la primaria, que son siete años de vida, los mismos sobre los que un niño realiza una promesa en la danza?
- ¿Los métodos que empleamos corresponden a su contexto cultural y social del alumno?
- ¿Los contenidos que impartimos son adquiridos desde su entorno sociocultural?
- ¿Empleamos su idioma como medio de comunicación, aprendizaje y construcción de conocimientos?
- ¿Manejamos conceptos que son de su propia comunidad?
- ¿Los conocimientos que adquieren y se apropian están en función de la forma de vida de su comunidad y para el bienestar social de su familia?

A partir de los planteamientos expuestos hasta ahora propongo también:

- Si en lugar de hablar de educación retomamos hablamos de despertar la memoria y la inteligencia para hacer conciencia social, como aún comentan los abuelos nahuas.
- Si en lugar de enseñar hablamos de adquisición, apropiación y manifestación de la tradición oral y la expresión cultural.
- Si en lugar de intercultural hablamos del equilibrio, la armonía y lo humano entre culturas.

Equilibrio en el corazón

(Sentimiento humanístico, la autenticidad del sentido humano)

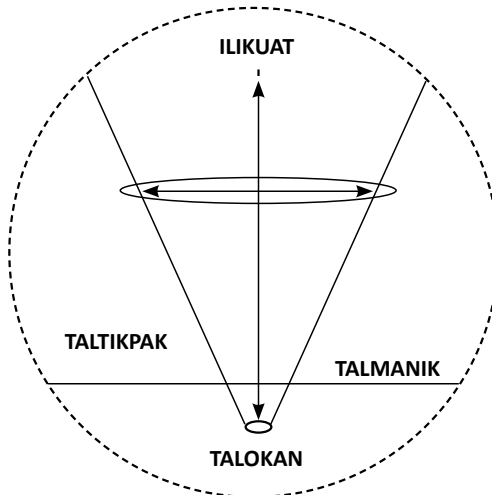
Paralelismo en el cerebro

(Pensamiento crítico, un razonamiento lógico dialéctico)

3. La metamorfosis de la lengua nahua

Después de haber realizado un estudio de mi cultura nahua, he investigado una parte de la lingüística y la etimología de cada palabra radical, nominal. Sintetizo que está constituida en forma sistémica, simétrica, que se aprovecharía en este esquema para poder explicarse cómo aprende un nahua hablante a través de su cultura y su lengua.

Figura 14. *Simetría de la cultura nahua*



Existen cuatro fundamentos para poder explicarse la existencia del ser humano nahua: el **Talokan**: «el corazón, la morada de la tierra, es el paraíso terrenal de la existencia del ser humano y la naturaleza». El **Taltikpak**: «todo lo que existe en la faz de la tierra, lo que nace, produce, reproduce, lo que está hecho por la tierra y el *maseual*». El **Talmanik**: «conforme está hecha la tierra a largo, extensión y ancho del mundo». El último es el **Iluikak**, que en la lengua nahua proviene antiguamente se le llamaba el mar *iluikat*, es decir, «el mar se refleja en el cielo, no existe nada en el firmamento, ni un Dios único y poderoso».

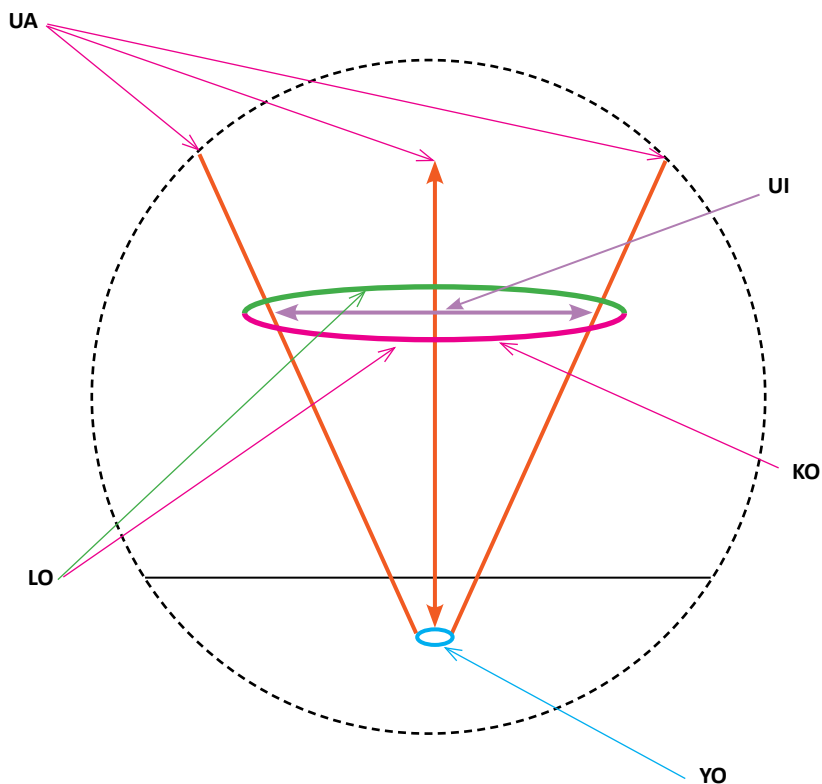
Los primeros frailes que llegaron a México tradujeron mal la palabra en lengua náhuatl *teotl*, al quedar sorprendidos por la similitud con el *tehos* del griego. Pero en realidad nada tiene que ver con la traducción hecha por los españoles, sobre todo si consideramos que la palabra correcta a considerar no es *teot* (o *teotl*), sino *teyot* (o *teyotl*). Para el nahua de la Sierra Nororiental de Puebla es el grano de un árbol, una planta o de una fruta, algo redondo y macizo. La separación etimológica corresponde a: *te* = «algo consolidado, que era energía y se consolidó, energizó», *yo* = «es el centro, el corazón», la *t* es un absoluto. Así, la traducción literal de la palabra sería «algo que se consolidó, energizó desde el centro, desde su corazón».

Las deidades del sol, la luna y las estrellas están hechos por energía, así como todo lo que genera vida. El ser humano y la naturaleza provienen desde el paraíso de *Talokan*, de los sabios ancianos: *Toteiskaltijkantsin Talokan* y *Toteiskaltijkatatsin Talokan* = «Nuestra gran madre creadora de *Talokan* y Nuestro gran padre creador de *Talokan*». Nuestros abuelos dicen que todo lo que viene del cielo -la lluvia, los rayos, el viento, las nubes, el calor, el frío, todas esas energías, sustancias y esencias, provienen del paraíso de *Talokan*, en el corazón de la tierra. Este fundamento del pensamiento nahua se asocia con otra expresión cultural vinculada con la lengua.

Haciendo un estudio lingüístico y cultural en la región nahuatl, encuentro una sílaba etimológica que es *ua*. Para contar un relato o historia, para explicar una idea, para realizar una actividad, para comer algo, para invitar a alguien, para exponer un tema o dar un consejo, lo primero que se hace es abrir un punto, y en diversos contextos es la sílaba *ua* la que cumple esta función. Hace referencia a «abrir, entrar y salir» de la persona con la que se dialoga. Es una sílaba filosófica, una metáfora abstracta, es la matriz lingüística de la lengua nahuatl, donde nacen la mayor parte de palabras. La *ua* abre para buscar el corazón, un centro de todo ser u objeto, lo que es el *yo* («corazón, centro, matriz, eje»). En los relatos de la (mi) abuela Rufina alguna vez le pregunté: ¿dónde encontraría el centro de *Talokan*? Ella me dijo: «El centro eres tú. No importa donde estés, ahí estará el centro de la tierra».

Para salir del *yo* es necesario abrir el *ko* («encorvado, semicírculo, arqueado») para después llegar al *lo* («la redondez, al círculo») y finalmente podemos ir y venir con el *ui* («todo lo que va y viene»). Surge entonces un método que se utiliza desde la lengua y cultura para la transmisión de conocimientos, que vincula lo expuesto en las Figuras 12 (componentes del cuerpo involucrados) y 14 (componentes culturales involucrados) con los componentes lingüísticos descritos y que se muestran en la Figura 15.

Figura 15. Sílabas de la lengua *nahua* asociadas a la simetría y al aprendizaje sistémico contextual de la cultura *nahua*.



Fuente: Elaboración propia

Solamente así puede tener vida el ser o darle existencia a las cosas, descubrir lo interior y explicarse el por qué tiene vida al exterior, hasta llegar a un pensamiento sistémico.

La conclusión de nuestro cuerpo humano. Cierro estas reflexiones con un poema que sintetiza, de cierta manera, lo aquí expuesto.

Nimitstajsojta ika nochi noyeltapch.

Ika in yelkualisti uan yelnamikilisti
 Ika in tajyouilis uan yolmachilisti
 Ika in yolchikualisti uan in tekipacholista
 Ika in selikkayot uan in yoltatalisti
 Ika in chiaualisti uan in chikualisti
 Ika in tanejnekilis una in nechikolista
 Ika in imakuiltika noixtololotapal.

Nimitstajsojta ika melaujkayot
 Ika in nonakayo iyoliat
 uan ika in ichikualisti nonakayochiujkej

Nimitstajsojta ika nochi in nonakayoliat

Ika noneskayokajsikamatilis uan ika notajtol iuelitika
 Ika notajtolis uan in noyolneskayot
 Ika in tamachilis uan in nomachialisti
 Ika in yetika uan nometsnejnemilista
 Ika in pilnemilistika itech mokualneskayojtik
 Ika in iyoliat uan iyelisti nonakayo.

Nimitstajsojta ika melaujkayot
 ika noesyoyoliatika
 uan notonal iyelistika

Te amo con todo la energía de mi hígado

En el olvido y el recuerdo
En el agobio y la depresión
En el ímpetu y la nostalgia
En la sensibilidad y la pasión
En los celos y el valor
En los estímulos y la envidia
En los cinco colores de mis ojos.

Verdaderamente te amo
con esta química corporal
y esa vitalidad de mi hechura humana

Te amo con toda la esencia de mi cuerpo.

Con mi cultura y el sabor de mi lengua
Con la palabra y el verbo de mi corazón
Con el sentir y el quehacer de mis manos
Con la firmeza y el andar de mis pies
Con el ser que germina en el paraíso de tu vientre
Con la sustancia y energía de mi cuerpo.

Verdaderamente te amo
con mi sangre que es la esencia
y energía de mi tonal

LA FIESTA DEL ELOTE: CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DEL SENTIDO DE LA VIDA EN TEPETZINTLA, VERACRUZ¹

JAZMÍN NALLELY ARGÜELLES SANTIAGO²

¿Por qué existen seres humanos que
no pueden dejar de luchar socialmente,
mientras otros bajan los brazos y aceptan el *status quo*,
injusticia social, el hambre y la miseria social?
Escobar, Miguel *et al.*

1. Introducción

La realización de la fiesta del elote en la comunidad de Tepetzintla constituye un proceso colectivo tendiente a fortalecer el sistema educativo propio y la identidad cultural de la Huasteca veracruzana³. Las prácticas vivenciadas en el contexto muestran los preparativos para el evento, así como el desarrollo de la fiesta desde la mirada de los procesos de enseñanza y aprendizaje implementados. La fiesta del elote nos permite reconocer la educación propia de la comunidad y distinguir los desafíos del proyecto étnico contemporáneo de la región. A partir de este contexto se visualizan las perspectivas para una educación incluyente que apuesta por la diversidad sociocultural y lingüística, así como la construcción colectiva del sentido de la vida.

1 El presente ensayo emerge de la experiencia desarrollada en campo y de las reflexiones surgidas durante el seminario "Freire y EZLN: otro mundo es posible" en la FFYL de la UNAM.

2 Nahua originaria de Tepetzintla, Veracruz. Licenciada en Educación Primaria por el Centro Regional de Educación Normal (Tuxpan, Veracruz), maestra en Educación Intercultural Bilingüe por el PROEIB Andes-Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba, Bolivia) y doctorante en Pedagogía por la UNAM. Ha realizado investigación en la Amazonía con el proyecto "Currículo comunitario del pueblo movima", en los Andes con el proyecto "Muni: incorporación de los conocimientos locales en el proceso de alfabetización" y en la Huasteca veracruzana con el proyecto "El maíz en la identidad cultural en la huasteca veracruzana". Su línea de investigación actual gira en torno a desarrollo humano y aprendizaje. Ha colaborado con "Huitzitzilin, unidos por la cultura, Tepetzintla, Ver. A. C.", con el Programa de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía (EIB-Amaz), con UNICEF-PROEIB-Andes y con el Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ). Correo electrónico: jarguell@proeibandes.org

3 En México, los huastecos constituyen uno de los pueblos que conforman dicho país y, principalmente, se asientan en Veracruz, San Luis Potosí, Tamaulipas e Hidalgo. En línea: <http://www.conacyt.mx/Comunicaciones/Revista/193Articulo/Huastecos/Huastecos02.htm> Fecha de consulta: 10/09/2011

2. Sobre el establecimiento de alianzas y la reconfiguración identitaria

Para comenzar, mencionaré que el análisis y la comprensión de los procesos históricos que han ido conformando al pueblo huasteco de lengua náhuatl en el norte de Veracruz, nos llevan a la distinción sobre la construcción de la identidad cultural y el reconocimiento de los procesos educativos desarrollados en el entorno familiar y comunitario.

En el caso de Tepetzintla, la fiesta del maíz o fiesta del elote *Elotlamanalistli* nos permite observar el sistema educativo propio y la reconfiguración étnica contemporánea de la localidad. Como proyecto educativo convocado por “Huitzitzilin, Unidos por la Cultura, Tepetzintla, Ver., A. C.” ha tenido el sustento de un plan de trabajo destinado a la formación de las nuevas generaciones desde una postura descolonizadora, es decir, desde una postura que permita concientizar a la población para criticar el sistema capitalista que ha ido en detrimento de la alimentación, las danzas, la ritualidad, el manejo de la tierra y el territorio, así como el desplazamiento de la lengua originaria y la pérdida de saberes locales. Si bien, el desafío de la descolonización se basa en “una práctica social, fundada en la reorganización de las fuerzas productivas, que se desencadenan por medio de la liberación del pueblo, para poder permitir la aparición de un nuevo modo de producción y la concreción de las nuevas relaciones sociales” (Freire 1976: 3), en Tepetzintla la fiesta del maíz constituye un proceso tendiente a consolidar la participación comunitaria desde una formación educativa crítica y la construcción de nuevo entramado social.

Continuando con la argumentación, el *Elotlamanalistli* como propuesta colectiva de la sociedad civil para una mejor calidad de vida, se ha fincado sobre la base de la asociación civil “Huitzitzilin”, que ha comprometido a diferentes instancias, tales como la escuela, el comisariado ejidal y la iglesia⁴. Asimismo, se ha apoyado de la Universidad Veracruzana Intercultural⁵ y del grupo de teatro “La Caja de Cristal”. En este sentido, la coordinación de actividades en términos de un “nosotros” tuvo como referente el desarrollo de relaciones horizontales que permitieron el “... no a hacer acuerdos arriba para imponer abajo, sino a hacer acuerdos para ir juntos a escuchar y a organizar” (Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, 2005: 1).

4 Se giraron invitaciones al Ayuntamiento, el Centro de Salud, la escuela primaria “Adalberto Tejeda”, el jardín de niños “Benito Juárez”, el Comisariado Ejidal y a los representantes de instituciones religiosas. Se les motivó a participar para el día 29 de septiembre o en su caso, elaborar una ofrenda al maíz en su lugar de trabajo. También se invitó a los profesores, músicos, médicos, comerciantes y a los agentes de las comunidades del municipio.

5 El Lic. Pedro Ramírez colaboró activamente en la comunidad, dado que se encontraba realizando la tesis denominada “Sueños y realidades de la fiesta del elote (*Elotlamanalistli*) en la comunidad de Cantollano, Ixhuatlán de Madero, Veracruz, México”. Asimismo, el Dr. Helio García y su equipo brindaron las facilidades para la grabación documental del evento.

Si bien, el *Elotlamanalstli* había quedado en el recuerdo de los comuneros desde hace varias décadas, su llegada al presente traía consigo una forma nueva de acceder a los saberes y a su vez, conservaba el tinte de una intencionalidad permanente: el ser y sentir huasteco desde una sociedad contemporánea.

Si bien en Tepetzintla la Fiesta del elote había sufrido una ruptura generacional debido a los procesos históricos de colonización y globalización que paulatinamente permearon a la comunidad, hoy en día la memoria colectiva y la persistencia étnica de la comunidad han dado cabida al fortalecimiento de una reconfiguración identitaria que opta por una mejor calidad de vida, seguridad alimentaria, cuidado del agro-sistema de la milpa, transmisión intergeneracional de saberes, así como el establecimiento de alianzas interinstitucionales.

Me parece que son digamos como 50 años [...] Entonces empezamos a platicar con las personas mayores y fue lo que nos platicaban, pero pues esto ya fue diferente, ahora sí que nada más por datos y por investigación [...] hay unas personas que nos dicen: “¡ay que bueno que están rescatando!”. Lo que pasa que no estamos rescatando nada. Las cosas ahí están y nomás hay que como recuperarlas y ahí está la prueba. (Doña Antonia, 30/09/2011)

Las bases constitutivas de la preparación, organización y desarrollo de la festividad poseen fundamento inmediato en el sistema educativo propio que considera dos procesos metodológicos diferenciados: *nimitsmachtiti* («te enseño») y *nimomachtiti* («me enseño» o «aprendo»). *Nimitsmachtiti* se refiere al proceso en que alguien enseña a otro alguien a asimilar y construir las prácticas culturales de la familia y la comunidad. Mientras que *nimomachtiti* es un proceso que expresa el modo en que se interioriza, asimila y construye el saber según los sentidos en cada práctica⁶.

Dentro de los procesos de enseñanza (*nimitsmachtiti*), encontramos que la participación comprometida de la comunidad dejó entrever una ayuda mutua basada en el *techpaleui*, el cual se refiere a la metodología de la colaboración activa para el desarrollo de las actividades de la familia o de la comunidad en su conjunto a fin de optimizar procedimientos, espacios y tiempo: “Se entiende como ‘nos ayudamos’ para el buen vivir” (Argüelles, 2010: 193). En este sentido, la oportunidad de vivenciar la Fiesta del elote surgió como una necesidad del colectivo organizado en la búsqueda de alternativas para una educación intercultural y de-colonial que permita mantener y perpetuar la relación armónica entre los seres humanos y el territorio que les ha correspondido vivir.

6 Estos planteamientos resultan de la investigación denominada “El maíz en la identidad cultural de la Huasteca veracruzana”, la cual constituyó mi tesis de maestría en educación intercultural bilingüe (2006-2009) por la Universidad Mayor de San Simón/PROEIB Andes en Cochabamba, Bolivia.

3. La asamblea: acuerdos para asumir “la palabra” y el consenso.

La asamblea suscitada entre el grupo “Huitzitzilin, unidos por la cultura, Tepetzintla, Ver. A. C.” y el Comisariado Ejidal resulta relevante puesto que la participación de los campesinos y ejidatarios de la comunidad fue indispensable en la construcción de saberes colectivos. Conviene subrayar que durante la asamblea, el asumo de «la palabra» o *tlajtoa* supone un proceso de enseñanza desde el sistema educativo propio: “el *tlajtoa* consiste en proveer de sabiduría mediante la palabra, particularmente desde las *ueuetlajtoli* o «palabras de los ancianos». Se basa en el consejo de los mayores” (*idem.*)

En esta reunión, las necesidades giraban en torno a la búsqueda de estrategias para la revalorización de los significados simbólicos adjudicados al maíz, el posicionamiento del territorio y la construcción colectiva del saber: “yo creo que debemos participar compañeros. Como dicen hay que sembrar, hay que hacer la milpa. Como digo, es aberrante que nosotros siendo campesinos, estemos festejando el maíz y no sembremos maíz” (Don Mario, 18/09/2011). La importancia de la participación de los ejidatarios en la fiesta del elote radicaba en el asumo de una responsabilidad comunal para el reordenamiento de las condiciones del ambiente, la alimentación, el trabajo y la salud, toda vez que la milpa constituye un espacio de enseñanza y aprendizaje intergeneracional.

4. La fiesta del elote: construcción del sentido de la vida.

Si bien en la comunidad de Tepetzintla, la cultura huasteca se ha visto escasamente potenciada debido a la condición de minorización y subalternidad impuesta desde la Colonia, así como el establecimiento del Estado-Nación sobre la base de un único sistema escolar oficial y el control político bajo el sistema capitalista, conviene mencionar que la organización y realización de la fiesta del maíz da cuenta de la persistencia étnica de los pobladores y de un proceso de resistencia cultural.

Puesto que las fiestas constituyen un marcador de identidad, el *Elotlamanalisti* denota una de las manifestaciones propias del lugar, por cuanto evidencia el actuar de los comuneros en estrecha vinculación con el cosmos, con la totalidad que les permite existir en el mundo y coexistir con otros seres durante la vida en el *Totlaktipaktli*⁷ («nuestro territorio»).

⁷ *Tlaltepactli* es el punto de equilibrio entre el plano celeste y el inframundo; entre el hombre y las divinidades; entre lo caliente del día y el frío de la noche. El hombre es el actor principal en la tierra y el agente que puede destruir el equilibrio, por lo tanto debe cuidar su conducta y el uso indebido de la superficie terrestre, tlixpantzi («la cara de la tierra») (Gómez, 2002: 64).

En esta experiencia se considera que la milpa como terreno de cultivo es el escenario en donde los huastecos realizan la crianza del maíz. En la milpa, el maíz sigue un ciclo agrícola para alimentar cotidianamente a los humanos y los humanos cotidianamente lo cuidan para obtener sus frutos. De ahí que la fiesta del elote constituya un proceso colectivo de construcción del sentido de la vida. Los hombres, las mujeres, los niños, las niñas, los abuelos y demás familiares entran en conjunción para sostenerse mutuamente. Por ello, la fiesta del elote denota esa pulsión de vida como un Eros propio: “El Eros que es siempre manifestación de vida, de creatividad, de generosidad, de erotismo, de amor y que se expresa de múltiples formas en cada ser humano y en la sociedad” (Escobar *et al.*, 2010: 29).

En esta región de la Huasteca veracruzana la relación de las fiestas y los modos de producción agrícola se evidencian en los calendarios agro-festivos que también adquieren ritualidad. Ya sea que se trate de *Tonalmili* (diciembre-mayo) o *Ipoualpan* (junio-noviembre) en ambos periodos se denotará la interconexión de los planos terrestre, celeste e inframundo para la continuidad de la vida en la milpa.

4.1 La procesión: proceso comunitario de enseñanza.

Otro proceso de enseñanza se refiere a la procesión o peregrinación. Desde la educación propia el *tlayeualolistli* consiste en “realizar una peregrinación que implica la visita a los lugares de las divinidades para solicitar la buena cosecha en compañía de las personas de la comunidad” (*ídem.*: 193).

La procesión, o *tlayeualolistli*, marcó el inicio de las actividades a desarrollar para la consecución de la fiesta del elote. La experiencia acontecida nos muestra la relación directa entre los seres humanos y el patrimonio biocultural de la Huasteca. De manera explícita, se evidenció esta interconexión: “Me gustó porque era una concentración de campesinos, ahora sí, yo me emocioné al ver caminando. Vi que venía una milpa caminando, una milpa andante y fue emocionante porque ya quedó constituido, establecido la fecha del día del maíz, aquí en el municipio de Tepetzintla” (Profra. Teresa Amor, 24/01/2012).

Durante esta peregrinación, las nuevas generaciones tuvieron la oportunidad de observar e interiorizar al maíz como un eje articulador tejido sociocultural desde una educación propia o endógena. Uno de los procesos de aprendizaje estuvo basado en el *tlaitalistli*, que alude a la “observación que permite construir pensamientos [y la] concreción de una acción a partir de la mirada” (Argüelles, 2010: 191). Por ejemplo, los niños y jóvenes observaron cada procedimiento y escenario (espacio temporal) para la realización de la fiesta. A su vez, a partir de la observación *in situ*, participaron activamente siguiendo a sus pares y a los mayores. Asimismo, en este análisis distinguimos

que el encuentro intergeneracional permitió consolidar la ayuda mutua y la participación intensa. Al respecto, de León (2010) nos menciona lo siguiente:

La idea de la participación intensa es que los aprendices son agentes de su proceso de aprendizaje a través del involucramiento por observación, escucha activa y atención aguda [...] ocurre en las comunidades culturales que practican una rutina en la que incluyen a los niños en las actividades para adultos que forman parte de la vida cotidiana comunitaria (de León, 2010: 17).

El *tlayeualolistli* implicó un proceso educativo para el desarrollo del ser y sentir huasteco desde la propuesta comunitaria. Todos los participantes conformaron un colectivo cuya finalidad residía en el agradecimiento por los frutos de la milpa y las plegarias para una buena cosecha, es decir, la unidad de la comunidad tenía como propósito: la fiesta del elote y la reproducción de la cultura.

4.2 El recibimiento

En Tepetzintla, el desarrollo de la fiesta del elote consideró el “recibimiento” de las mazorcas en un sitio de interés común: la iglesia. Este acontecimiento nos deja entrever que “Los sistemas religiosos están presentes en la vida cotidiana, pero en ocasiones irrumpen con mayor intensidad en los espacios sociales enfatizando, la experiencia de la realidad compartida” (Bartolomé, 1997: 10). Si bien, la iglesia alude al establecimiento de una religión de corte occidental, en este caso, debemos comprender que la espiritualidad del pueblo originario ha reconfigurado las religiones establecidas por la colonización en tanto ha permitido la ritualidad basada en las concepciones de un calendario agro-festivo propio.

Para entrar a la iglesia, se solicitó que los niños pequeños hicieran una fila. Los mayores dijeron que los primeros en entrar serían las niñas y niños, quienes también llevaban sus matas de maíz adornadas. Después, los comuneros que traían a San Miguel Arcángel, el rezandero, la señora que traía a la *Tenansintli*, el trío del huapango y la joven voz que cantaba el *Xochipitsauak*. En unos minutos todos los participantes se aproximaron al atrio y llenaron la iglesia. También estaban ahí, algunas personas provenientes de comunidades aledañas. Ellos habían llegado caminando o en camionetas que los habían traído sólo para la ocasión. Portaban sus matas de maíz y algunas ofrendas (Diario de campo, 29/09/2011).

El “recibimiento” como proceso pedagógico, nos lleva a considerar que la participación de los niños, niñas, jóvenes, padres de familia y expertos indígenas de la comunidad, no sólo reside en la presencia colectiva sino en la adquisición de las formas de organización comunitaria, la apropiación de los significados simbólicos asociados al maíz (*Chikomexochitl* como sustento de vida y Niño Maíz como ser vivo del territorio), así como el aprendizaje de la lengua originaria.

4.3 La bendición

Durante la fiesta, la bendición de las matas de maíz se llevó a cabo en tres momentos. Al principio, se realizó una bendición durante “el recibimiento” en el atrio de la iglesia; justo cuando los comuneros terminaron el trayecto de la procesión. Después, los participantes esperaron el momento de la misa que aludía especialmente a la bendición de las ofrendas y por consiguiente, las mazorcas.

El rezandero mencionó un discurso en náhuatl, agradeció por el fruto de la milpa y elevó unas plegarias para que en el devenir no faltara el alimento. También, el sacerdote agradeció la cosecha a los Santos celebrados ese día por la iglesia católica (San Miguel, San Rafael y San Gabriel). Los catequistas ayudaron a rociar el “agua bendita” a los presentes. El trío de huapango entonó varios sones dedicados a la Fiesta del maíz. Adicionalmente, al final de la misa, el sacerdote hizo nuevamente una bendición a manera de despedida (Diario de campo, 29/09/2011).

Puesto que “... los saberes y las prácticas sólo existen en la medida que son usados o ejercidos por grupos sociales” (Santos, 2011: 148), es conveniente mencionar que durante “la bendición” se evidencian algunos principios que rigen para el buen vivir de la comunidad. La bendición se entiende como una “protección” adquirida para evitar inconvenientes, pues mediante ella, se ha estrechado un nexo divino. En suma, tal como lo expresa una experta indígena, la bendición se realiza: “Para que rindan las cosechas, para que se den bien las semillas. Para que las personas tengan buena vida y salud, para que se sientan protegidas, para que les vaya bien en la vida.” (Sra. Hernández, 29/09/2011). En este sentido, la persistencia étnica de los comuneros de Tepetzintla nos permite considerar que la bendición de los productos de la milpa afianza el tejido sociocultural en la reconfiguración del mundo huasteco⁸.

4.4 El baile del elote

Puesto que en la actualidad, el *Elotlamanalistli* se constituye como una fiesta que articula la memoria histórica de los comuneros de antaño y las generaciones jóvenes de Tepetzintla, entonces es posible hablar de la reconstrucción de un proceso educativo que denota la capacidad de ser sujetos colectivos.

8 En las comunidades de Tepetzintla se concibe al maíz como un ser vivo que crece como los humanos, por cuanto consideran que allí se originó «el Niño Maíz» (*Sintlikonetl*). Asimismo, resulta relevante una divinidad a quien veneran porque es quien los alimenta y les da vida, *Chikomexochitl* («Siete-Flor»). Aunado a ello, en el tema del sincretismo o de una religión propia, suele verse que el maíz se asocia en diferentes épocas del año con los Santos, María y Jesús. Por otro lado, cabe mencionar que durante la organización de la fiesta en 2011, se invitó a toda la población del municipio para que en sus templos o iglesias celebraran el día del maíz.

Anteriormente, hasta lloraba la gente cuando empezaba a contar como se desarrolla el maíz, como crece, como vive. Había gente que le llegaba hasta el alma, ha de pensar “cuantas cosas no pasa el maicito allá donde lo siembran”, donde arrojan la semilla. Cada son que va tocando él [maíz] va hablando (Profr. Hernández, 30/09/2011).

En términos del sistema educativo propio notamos que la metodología de enseñanza operante para el baile del elote se concreta en el *mijtotía*, el cual se refiere a la danza que involucra el movimiento corporal en correspondencia al plano espiritual para perpetuar el buen vivir desde nuestro territorio. Asimismo, dentro de los procesos de aprendizaje encontramos que la observación (*tlaitalistli*) y escucha (*tlakakia*) resultan indispensables para la participación que se requiere.

Minutos después, la profesora Nazaria motivó para hacer un recorrido en forma de espiral, así que al compás de la música, todos siguieron la trayectoria. El rezandero, Don Evaristo, continuó al frente. Todos los padres y madres llevaban a sus hijos pequeños, cargados o de la mano. Hombres y mujeres bailaban y sonreían. Las abuelas eran quienes ejecutaban con precisión la coreografía. Sólo algunas personas, incluyendo al sacerdote, se habían quedado como espectadores. Ellos conformaron un público que al final brindó sus mejores aplausos. (Diario de campo, 29/09/2011)

El baile del elote no sólo consistía en el desarrollo de una secuencia de pasos al compás del huapango (ya hemos descrito la relación que guarda la danza con los planos que constituyen la cosmovisión del pueblo), por el contrario, expresaba la concreción del proyecto étnico contemporáneo hacia una mejor calidad de vida.

Sí, porque favorece la autoproducción y ahí hay elementos para la subsistencia, sobre todo en las comunidades rurales, donde la mayoría de la gente depende del campo. Entonces el que siembra pues tiene algo aunque sea para la agricultura de subsistencia, para subsistir, para sobrevivir. Y hay personas que no descansan y que tienen el entusiasmo y les queda algo para vender. Entonces esto viene a contribuir en su economía familiar. Si es importante, si incide en una buena vida, en la calidad de vida, porque al haber qué comer, con qué subsistir, hay desarrollo físico, mental, emocional también. (Profr. Sofío, 24/01/2012)

En el testimonio anterior encontramos que la fiesta fortalece tanto las acciones como los principios para el buen vivir. A su vez, afianza el sistema educativo propio en tanto coadyuva al desarrollo pleno de los seres humanos en la comunidad. Como hemos visto, el entramado social y el nuevo tejido de las alianzas interinstitucionales han permitido la apuesta por una educación decolonial cuya perspectiva se basa en la interculturalidad.

4.5 La fiesta del mapache: transmisión intergeneracional de saberes.

Después del baile del elote, el evento continuó con la «fiesta del mapache» o *Mapachin Iljuítl*. Aunque en algunas comunidades suele llamarse «la muerte del mapache», esta fiesta complementa al *Elotlamanalistli* por cuanto muestra los procedimientos para el cuidado de la milpa. En este sentido, la fiesta del mapache como una “puesta en escena” tenía como finalidad el fortalecimiento de las prácticas educativas que reeditúan en la transmisión intergeneracional de saberes. En nuestra experiencia, esta representación fue el reflejo del arduo trabajo realizado en el taller de teatro de “Huitzitzilin, Unidos por la cultura, Tepetzintla, Ver. A. C.” y el apoyo del grupo de teatro “La Caja de Cristal”.

Surgió el contacto y nos invitaron a montar un cuento que tenía alrededor de 40 y tantos años que no se había llevado a cabo, teníamos una responsabilidad muy grande y el que tomaran la conciencia de niños y jóvenes que participaron con nosotros la idea es que se tiene que seguir haciendo una tradición que no estaba muerta porque las tradiciones están ahí y hay que retomarmas y desde ahí nosotros la responsabilidad. (Jorge de la Peña, 30/09/2011)

Durante el evento se espera que los receptores, es decir, el resto de los comuneros que presencia el acto “recuerden”, es decir, «mantengan en la memoria» (*tlamoyolotlistli*) «los consejos de los abuelos o las abuelas» (*ueuetlajtoli*) y con ello, se percaten de las posibles fallas que hubiera para el cuidado de su cultivo.

... los esposos en un hogar huasteco reciben la ayuda de los familiares y compadres, en esta representación se muestra esa relación estrecha para ayudarse mutuamente (*techpaleui*) cuando sea necesario, particularmente cuando se trate de la producción agrícola. (Argüelles 2010: 154)

Si bien, el público presenció una representación sobre los cuidados de la milpa que no se había realizado desde hacía varias décadas, conviene subrayar la presencia de distintas generaciones que se concentraron en el lugar con la finalidad de observar y apropiarse del contenido de la obra. Pues ello, supone un cierto compromiso por el afianzamiento identitario y la urgente necesidad de avanzar hacia la reproducción y mantenimiento de la cultura.

4.6 La convivencia

Como hemos advertido, la fiesta del elote en la comunidad trajo consigo el fortalecimiento del sistema educativo propio. La realización de actividades colectivas en este evento culminó con la convivencia, la cual se tradujo en otra forma de enseñar y aprender para el buen vivir. De acuerdo con Osorio (2004) el proceso de construcción de sujetos y movimientos sociales para una

nueva sociedad es capaz de gestar una forma distinta de hacer educación. La decisión de participar y con-vivir denota esta premisa ineludible.

Ciertamente, a un costado de la entrada de la iglesia se acomodaron las ofrendas que más tarde se repartieron a los presentes. Algunas familias llevaron *guatape* (caldo espeso) de elote o chile-atole, *chabacanes* (tortilla tostada en forma rectangular), tamales y *sakauili* (tamal grande) de olla. Hubo algunas comidas que se dieron en *güiras*, como el *kakalote* (maíz asado con sal), *xamiles*, enchiladas y bocoles. Otros ofrecieron pan, pemoles, alfajores y “masa fina”. También algunas bebidas de maíz. Por ejemplo, el *axokotl* (bebida endulzada con pilón, contiene granos de maíz) y atoles de diferentes sabores: atole blanco, de pilón y naranja.

En esta experiencia, la convivencia es entendida como proceso educativo que propicia el encuentro intercultural y a su vez, genera un diálogo de saberes para una mejor calidad de vida, pues “en este tipo de educaciones se mantiene la armonía y se entrelazan las costumbres, las tradiciones. Nuestra cultura se fortalece. Es muy bonito este tipo de convivios porque damos gracias a lo que tenemos, a lo que la tierra nos da” (Profra. Anneline, 24/01/2012).

En virtud de ello, es posible considerar que la construcción colectiva de los saberes afianza el sistema educativo propio por cuanto permite el papel agéntico de la comunidad en su conjunto. No olvidemos que “la educación es una práctica social que busca afectar intencionalmente las formas de comprender y actuar de los sujetos sociales” (Torres, 2011: 57).

5. Los nuevos desafíos

La fiesta del elote ha permitido la reconfiguración identitaria del pueblo originario huasteco y ha dado cabida al afianzamiento del sistema educativo propio. En principio, ha considerado la finalidad de potenciar una educación intercultural que responda a los requerimientos del contexto inmediato. Asimismo, se ha adaptado a las expectativas de los comuneros, los docentes y las autoridades locales en el compromiso por una educación integral, pertinente y de calidad. Entre los desafíos para el proyecto étnico contemporáneo tenemos los siguientes.

- La lengua originaria como eje de transmisión generacional. Un desafío pendiente constituye el aprendizaje de la lengua náhuatl para expresar los diálogos durante la representación de la «fiesta del mapache». Este reto no sólo consiste en la memorización de un guión teatral sino en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua indígena como L2. Situación relevante y necesaria, pero hasta ahora no atendida por las instituciones oficiales.

- La formación de participantes para el baile del elote. Con la finalidad de transmitir el *Elotlamanalistli*, se optó por invitar a las niñas y niños desde pre-escolar. De esta manera, ellos observan y adquieren la fiesta del maíz como parte de su formación de vida: “va quedando el retoño” (Doña Zeferina, 20/12/2009). Este desafío se irá concretando mientras exista el apoyo por parte de los padres de familia. Aunado al interés y disposición de los docentes, pues la alianza entre ambos agentes educativos resulta indispensable para evitar el desarraigo entre la escuela y la comunidad.
- La formación de músicos. El aprendizaje de los sones y en particular, aquellos que acompañan a los rituales tienen especial relevancia en la reconfiguración de la identidad de las niñas y niños porque los acercan de manera directa a los significados simbólicos del maíz. En esta fiesta hemos constatado que la música cumple la función de relacionar el canto con el baile para dar continuidad a la vida que nos alimenta en la milpa: “los tríos tienen que tocar la música de huapango porque cuando bailamos los maicitos, ellos están contentos” (Doña Mari, 30/09/2011).
- La expresión oral que perpetúe la sabiduría a través de los cuentos. Uno de los retos de los comuneros consiste en la reapropiación de la lengua originaria. Pero no sólo me refiero al náhuatl como L2 sino a la creación y recreación de la memoria histórica que aún se encuentra en los cuentos tradicionales, tales como el Niño Maíz, *Chikomexochitl* o la «fiesta del mapache», los cuales tienen su base en la lengua originaria.
- La elaboración de alimentos de la cocina tepetzintleca. Durante la fiesta se puso de manifiesto que en Tepetzintla existe una variedad de platillos típicos basados en el maíz. Sin embargo, también se evidenció que algunas comidas elaboradas por las abuelas y madres de la comunidad se han ido desplazando.

6. A manera de cierre...

Durante la realización de la fiesta del elote hemos visto que el término educación se encuentra asociado al conjunto de procesos que permiten la participación de los sujetos en la adquisición, construcción y resignificación de la cultura. En términos de una educación huasteca, la formación de cada persona involucra la asimilación, ejecución y transmisión del Totlalnamikilis, es decir, la sabiduría.

En Tepetzintla, los procesos de «enseñanza» (*nimitsmachtiti*) y «aprendizaje» (*minomachtiti*) desarrollados en el *Elotlamanalistli*, nos han permitido

vivenciar la construcción de saberes desde el entorno familiar y comunitario para el buen vivir, específicamente en el contexto de una localidad asentada en territorio originario.

Por otro lado, hemos constatado que el establecimiento de alianzas interinstitucionales y el papel agéntivo del colectivo organizado fortalecen el sistema educativo propio. De modo que la educación es el resultado de un quehacer colectivo y personal: yo te enseño a ti, pero a la vez, tú te estás enseñando a ti mismo. La interrelación entre *nimitsmachtiti* y *nimomachtiti* conlleva a la construcción de saberes y la reproducción de la cultura en un proceso de “ida y vuelta” por cuanto involucra situaciones que enfrentan, ejecutan y delimitan al menos dos personas en condiciones de complementariedad.

Por tanto, las alternativas para una educación intercultural y descolonizadora corresponden a las metas epistemológicas y pedagógicas desde el particular horizonte ontológico semiótico (De Alba, 1990) de los actores implicados en la comunidad. Ciertamente, el proceso educativo y la formación de los seres humanos se encuentran estrechamente relacionados con los problemas concretos que cada sociedad –concreta y particular– tiene que resolver.

De ese modo, es posible considerar que las culturas establecen instituciones y mecanismos para reproducirse socialmente. Asimismo, desarrollan para ello sus propios objetivos pedagógicos, metodologías, escenarios de aprendizaje y agentes educativos, cuya práctica produce, transmite e inclusive, evalúa determinados conocimientos. Sin embargo, tales prácticas se presentan “desde fuera”, pues aún tienen escasa presencia en el sistema educativo oficial.

Para avanzar hacia una educación con pertinencia cultural que incida en el sistema escolar deberíamos asumir que “no a tratar de resolver desde arriba los problemas de nuestra Nación, sino a construir desde abajo y por abajo una alternativa” (Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, 2005: 1), una alternativa que permita construir una educación intercultural y descolonizadora desde el pueblo huasteco de lengua náhuatl porque como pueblo originario “El mundo que queremos es uno donde quepan muchos mundos” (Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, 1996: 1). Dicho de otro modo, para avanzar hacia una educación propia que incida en el sistema escolar deberíamos asumir que “... realmente el conocimiento científico capta una parte de la realidad y quizás para el bienestar de la humanidad hay otros conocimientos que nos faltan” (Santos, 2011).

7. Bibliografía

- Argüelles Santiago, Jazmín Nallely (2010). *El maíz en la identidad cultural de la Huasteca veracruzana*. PLURAL / FUNPROEIB Andes, La Paz.
- Bartolomé, Miguel (1997). *Gente de costumbre y gente de razón*. Siglo XXI / INI, México.
- Broda, Johanna (2000). "Ciclos de fiestas y calendario solar mexicana". *Arqueología Mexicana*, Vol. VII, No. 41, pp.48-55.
- Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (1996). *Cuarta Declaración de la Selva Lacandona*. Montañas del Sureste Mexicano.
- Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (2005). *Sexta Declaración de la Selva Lacandona*. Montañas del Sureste Mexicano.
- De Alba, Alicia (2011) "*Educación*" en *Archivo Conceptual*. México: IISUE-NAM. (Inédito).
- De León Pasquel, Lourdes (2010). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. Publicaciones de la Casa Chata / CIESAS, México.
- Escobar Guerrero, Miguel et al. (2010). *Descifrar tu mirada de Caledonia a Playa Careyes*. Ediciones La Burbuja, Valencia.
- Freire, Pablo (1976). "*Cultura y liberación*". Conferencia dictada por Pablo Freire en São Tomé el 12 de Diciembre de 1976. (Traducción de M.E.G.)
- Gómez Martínez, Arturo (2002). *Tlanetokilli. La espiritualidad de los nahuas chicontepecanos*. CONACULTA, México.
- Osorio, Jorge (2004). "Profundizando el aporte de la educación popular y el CEAAL en América Latina y el Caribe; periodo 1993-1997". *La piragua*, No. 20, Recuperado de <http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=8145&opcion=documento#s24>.
- Santos, Boaventura de Souza (2011). *Una epistemología del sur*. Siglo XXI / CLACSO, México.
- Torres, Alfonso (2011). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Editorial El Búho, Bogotá.

APRENDER A SER HOMBRE. HONOR Y PRESTIGIO ENTRE LOS TOTONACOS DE ZIHUATEUTLA, PUEBLA

ALFONSO HERNÁNDEZ OLVERA¹

El presente documento se constituye a partir de un estudio etnográfico con totonacos de la región de Zihuateutla, Puebla para la comprensión de sus saberes y prácticas agrícolas, así como de las formas en que dichas prácticas se encuentran ligadas a lo mágico religioso. Particularmente se busca comprender el modo en que los saberes y prácticas constituyen el honor y la producción del prestigio masculino, así como del poder y dominación que ejercen los hombres en la vida cotidiana en sus muy diversos contextos y prácticas. El estudio se centró con hombres campesinos y mujeres que tienen cargos de tipo religioso, es el caso de las curanderas quienes han aportado elementos para la comprensión del tiempo, así como de su actividad como *tiemperas* ó “*graniceros*”, “*ritualistas del rayo*” como ha hecho referencia Lorente (2009) al plantear que los “*graniceros* conforman una institución relevante en términos analíticos hoy en día. Han sido definidos como un tipo de especialistas rituales de origen prehispánico dotados del don para manipular los fenómenos atmosféricos -la lluvia, el viento, las tormentas, el granizo- así como para curar los males que estos fenómenos provocan” (Lorente, 2009: 206).

De esta forma, se puede entender que la actividad agrícola de los hombres, no sólo está basado en los saberes acerca de las condiciones y preparación de los terrenos; la selección y preparación de las semillas, el mantenimiento de los cultivos y su cosecha, sino que dichos saberes tienen un vínculo y su fuente parte desde los rituales de tipo mágico religioso. Así mismo, en el presente documento se dará cuenta de que el honor de los hombres se aprende y se produce en la medida en que se van apropiando de nuevos conocimientos y desarrollando capacidades en interacción con otros hombres, y de ahí, la adquisición del prestigio que les dará poder y dominio hacia otros actores sociales.

1 Totonaco originario de Zihuateutla, Puebla. Licenciado en Educación (UIA-Puebla), maestro en Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV-IPN). Fue profesor de tiempo completo de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla y actualmente es coordinador de la Sede Totonacapan de la Universidad Veracruzana Intercultural. Ha realizado trabajo de investigación en la región de Huauchinango, Puebla, principalmente con totonacos de Zihuateutla. Desde el año 2000 a la fecha ha participado en el diseño y desarrollo de proyectos educativos y culturales en los municipios de Zihuateutla, Xicotepac de Juárez, Huehuetla, Cuetzalan, Tetela de Ocampo y Cholula, Puebla con el Centro Educativo Ixtliyollotl A.C., la Fundación Majocca A.C. y Jóvenes *Kuxan Skgalalh Skgujma* A.C. Premio UVM por el Desarrollo Social 2008, por el diseño y desarrollo del programa educativo “Jóvenes Aprendiendo a Ser, Conocer y Convivir”. Correo electrónico: lekstakna@yahoo.com.mx

Antes de iniciar con la revisión del caso es necesario aclarar que el estudio planteado es de tipo sincrónico al posicionarse en un caso particular y en contextos específicos en las localidades de Zihuateutla, Ocomantla y Cerro Verde, pertenecientes al municipio de Zihuateutla. Las descripciones que se obtuvieron no pretenden generalizar sus resultados en otros contextos, sino que se constituyen como un referente para comprender de una forma específica en que los totonacos de Zihuateutla forman su honor y adquieren prestigio con su epistemología en torno a sus actividades locales y sobre las formas en que ejercen poder y dominación con lo que saben y pueden hacer.

1. El trabajo agrícola entre los totonacos: conocimientos colectivos y capacidades reconocidas socialmente

Del estudio realizado con los totonacos ha destacado que su iniciación en el trabajo agrícola es desde temprana edad que va desde los 6 a 7 años con actividades que requieren menor esfuerzo y exigencia en comparación con las de un adulto.

Un ejemplo ilustrativo sobre la forma en que una persona alcanza a sentirse hombre se observa en la cita que hace (Núñez, en Amuchástegui y Szasz, coord. 2007:155) de su entrevistado Mauricio Sánchez: “yo me hice ya hombre cuando me miraron a mi solo como trabajador, suceso que él sitúa aproximadamente a los 16 años”. Con esto no se afirma que el proceso de aprendizaje haya iniciado a esa edad. En Zihuateutla, el trabajo se inicia a temprana edad colaborando en las actividades familiares: acarreo de agua, leña, acompañar a los padres en el corte de café, a deshierbar la milpa, a desgranar el maíz, marcando el inicio de los primeros aprendizajes en el hogar y la construcción del conocimiento en relación a lo agrícola. En lo que sigue, se describirán los conocimientos y habilidades como dos pilares que han de sostener los saberes y prácticas de los varones totonacos.

El ser hombre totonaco implica tener una multiplicidad de conocimientos en relación a lo agrícola que va desde conocer las condiciones del terreno, su preparación de acuerdo a los tipos de cultivo a desarrollar, los tipos de semillas, su selección, tomando en cuenta la calidad de ellas; así mismo, del cuidado y mantenimiento de los cultivos, la aplicación de los fertilizantes y el uso de herbicidas.

En cuanto a las condiciones del terreno, los campesinos han referido que antes de iniciar la actividad es importante ver que el terreno esté bueno, además de que hay que limpiarlo. Para los campesinos, un terreno que es apto para la siembra en primer lugar es el “que cuenta con agua para facilitar

los trabajos”, el agua es fundamental para la aplicación de herbicidas en la eliminación de ciertas malezas que afectan los cultivos de maíz. Así mismo, “la tierra debe ser negra para que se dé más bonito el maíz”, en versión de uno de los campesinos quien se ha dedicado en la mayor parte de su vida en la producción del maíz. Otro de los conocimientos que señalan los entrevistados es que “los terrenos no deben de ser muy laderosos, no deben de ser parejos, para que no se pose el agua, debe estar como canteadito la tierra para que salga bonito las plantas”.

Las recomendaciones anteriores se sustentan desde la experiencia particular que tienen los campesinos; es decir, desde el tipo de suelo y las condiciones geográficas de los terrenos que los campesinos han ido constituyendo a través de sus experiencias generando estrategias propias de cultivo.

En cuanto a la buena producción, para el caso particular del frijol un campesino refiere que “el frijol hay que buscarle su terreno...es muy delicado, no en cualquier terreno se puede dar muy bien ese frijol, hay que buscarle terreno, esas semillas se da en tierra colorado, ahí se da más”. Como puede notarse, para cada tipo de siembra los campesinos tienen cierta noción del tipo de suelo que es apropiado para el cultivo; de esta forma, la primera aproximación y valoración del suelo indica uno de los conocimientos básicos a tomar en cuenta para tener éxito en el emprendimiento agrícola.

La preparación de los terrenos de cultivo también requiere de un conocimiento para saber hacerlo, tal y como plantea uno de los campesinos: “hay que limpiarlo y si es posible quemar la basura para que quede limpio”. Particularmente, cito una de las recomendaciones que hacen los campesinos respecto a la siembra del frijol: “para el frijol, hay que quemar bien, barrer bien, que no quede mucha basura gruesa, porque no se desarrolla el frijol, se debilita, no tiene fuerza el tallo”. En este nivel, el conocimiento no sólo se sitúa en cuanto a las condiciones del terreno, sino que es fundamental una buena preparación del espacio y sobre todo que esa preparación sea en referencia a la calidad de desarrollo de los plantíos.

Otro campo de conocimiento de los campesinos totonacos tiene que ver con los tipos de semillas, sus características y la forma de seleccionarlos y tratarlos. En la región de Zihuateutla respecto al tipo de semilla del maíz, recomiendan que “el maíz criollo es lo mejor que se puede dar en la región porque se da más bonito y porque resiste el calor”. Un dato que es válido rescatar de la cita anterior, es aquel que destaca la importancia de conocer el tipo de semilla tomando muy en cuenta las condiciones climáticas en las que se adaptan mejor. Asimismo, en la selección del maíz es importante: “seleccionar también la semilla mas mejor, de mazorcas grandes, y todo lo que es la mazorca hay que quitarle nada más en medio y las puntas, no sirven para semilla, porque sale vano los elotes”. Es interesante la forma en que se

hace la selección de los granos de maíz y la técnica es desgranar sólo la mitad de la mazorca dejando lo demás para consumo familiar o para los pollos de corral que se tienen en casa.

De las técnicas de preparación de la semilla del maíz, refieren que es necesario “echarlo a remojar una noche para que ya esté a punto de brotar cuando se siembre y ya no tarde en nacer”. Como ha explicado el campesino, con la técnica del remojo del maíz al tercer día ya está brotando de la tierra. Uno de los problemas a los cuales se enfrentan los campesinos son los daños producidos por los ratones, hormigas y pájaros que extraen los granos para consumirlos, lo que provoca la falta de los plantíos en los surcos. De las estrategias de siembra que implementan los campesinos para contrarrestar dichos daños es la siguiente: “yo a la semilla lo que le hago, este, para que nazca bien, que no falte la mata, la remojo a la semilla y luego le echamos polvo, lo que sea, DT o le echamos Foley² pa’ la hormiga”. De esta forma tratan de evitar dicha problemática y si no se previene el problema se toman otro tiempo para resembrar el maíz en el terreno de cultivo.

Otra de las problemáticas en los cultivos es que cuando empiezan a desarrollarse los elotes, los animales (mapaches, tejones, ardillas) afectan los cultivos, por lo que en las orillas de los terrenos hacen una limpia de unos 2 metros de distancia de donde llega el sembradío de tal forma que quede despejado, o también, cuidan los cultivos en la noche para ahuyentar a los animales, además de colocar espanta pájaros elaborados de botes de lámina y en su interior una piedra colgada para que con el aire se mueva y suene Otra estrategia consiste en colocar prendas que ya no se usan en la casa para ahuyentar a las aves.

También merece importancia describir la forma en que los campesinos fertilizan sus cultivos, ya que para ello se requiere el conocimiento de ciertos fertilizantes químicos para contrarrestar las plagas. Para los campesinos totonacos es fundamental la fertilización de los plantíos, lo que implica contar con conocimientos sobre los tipos de abono, las cantidades o dosis en que se debe de aplicar.

Los campesinos entrevistados han referido el uso de los fertilizantes químicos para las milpas y el café al señalar que “hay que fumigar para la plaga, a foliarla también (abono foliar), le ayuda la planta para que se ponga más verde, para que crezca rápido”. En lo que respecta a la fertilización del café, la milpa y el chile, otro campesino describe la aplicación de los fertilizantes:

... para el café se manejan los fertilizantes químicos y no se ha manejado el abono orgánico. Se usa el sulfato o triple. Para planta chica se maneja el Urea o Sulfato. Para planta grande, se maneja el Triple 17 que va mezclado con potasio, fósforo y el urea o sulfato. La milpa se le echa el abono químico, se le echa urea o sulfato.

2 DT y FOLEY refiere a los nombres de algunos insecticidas que usan los campesinos para el mantenimiento de los cultivos.

La milpa se le echa cuando ya esté más o menos como de 20 ó 25 cm de altura, se le echa de 20 a 30 gramos. Lo mismo el chile, lo que varía para foliar el chile, lo que se usa es el Foley polvo o líquido o este sulfato de Amonio, el Urea no se le echa mucho, 20 ó 30 gramos, y de distancia, unos 15 centímetros.

En lo que respecta a las plantaciones del frijol tenemos que “el frijol hay que fumigarla para plaga. Se le pone un líquido que se llama Garraban para matar los moscos y los gusanos”.

Con las citas anteriores se evidencian los saberes que tiene cada campesino en cuanto a los tipos y aplicación de los fertilizantes en los cultivos, lo que forma parte de los conocimientos que hay que tener como hombre en la actividad agrícola. Si no se cuenta con dicho conocimiento, es importante la consulta a otros campesinos que están más experimentados en la práctica agrícola y en la que se genera un proceso de enseñanza-aprendizaje entre campesinos, tal como se describirá a continuación.

1.1 Construcción de conocimientos colectivos

En la actividad del hombre en el ámbito agrícola es sumamente importante tener conocimientos acerca de las fechas de siembra y cosecha de los productos ya que de ello depende el éxito en la producción agrícola. Algo que me parece interesante en relación al tiempo, es la forma en que los campesinos definen los tiempos de siembra, y ello lo hacen en diálogo con otros compañeros como lo señala uno de los campesinos: “como plática aquí entre los amigos y vecinos, pues tenemos los comentarios de cultivo”. El concepto de “comentarios de cultivo”, nos remite a la noción de diálogo con base en las experiencias que tiene cada campesino. Para puntualizar dicho concepto, otro de los campesinos da cuenta de que la definición del tiempo de siembra se da desde el siguiente proceso: “mismo entre compañeros que también van a sembrar, nos ponemos a platicar qué fechas podemos sembrar también”. Lo anterior, da pie a formular que las pláticas de cultivo se convierten en una fuente de enseñanza-aprendizaje en el trabajo agrícola, ya que entre hombres se van orientando sobre las fechas y formas de siembra apropiadas.

En otro sentido, en medio del diálogo de saberes, se inserta la noción de prestigio entre los que conocen acerca de las fechas y cultivos, y que en totonaco se les nombra ligado al conocimiento/*takatsin* que poseen para decir que alguien sabe “lakapasa ó katsi” (ostenta el conocimiento), además de que tiene la capacidad de desplegar acciones, y sobre todo un comportamiento ético “*steya talanan*” (buen comportamiento) en su desempeño como varón. Los tres elementos, conocimiento, capacidad y comportamiento ético son el medio para distinguirse entre los demás hombres de la misma localidad y que ello es decisivo para legitimar dicha distinción social. El prestigio se sitúa en los amigos,

padres y personas de la tercera edad que orientan a los más jóvenes. Uno de los entrevistados expone la importancia de ver y consultar a otros compañeros para hacer lo mismo: “hay que preguntar, hay que ver también como trabajan ellos, así trabajamos también”.

Otro campesino explica acerca de la consulta que se hace a los adultos mayores y del intercambio de experiencias:

...yo me pongo a platicar con las gentes, hora si ya grandes, que ya tienen edad, ellos tienen la experiencia y todas esas experiencias que me van platicando, que me van comentando, yo lo llevo a anotar todo lo que me platican, en base a eso, yo me voy basando... lo que me van platicando los más ancianos, o algún compadre, también trabaja lo mismo como yo trabajo y la misma experiencia, bueno, la experiencia que tiene él, tal vez yo no tengo, pero él me lo platica, y yo a veces, la experiencia que yo tengo se lo platico y este, nos vamos intercambiando experiencias de cómo se va trabajando y desde ahí nos vamos basando.

En este apartado, el campesino refiere a la importancia de recurrir a la experiencia de las personas mayores, además de la socialización de experiencias y que todo este proceso de consulta e intercambio de conocimientos forman parte en la constitución del honor de los hombres en el trabajo agrícola.

Otro indicador que vale la pena señalar es que el aprendizaje de un hombre no termina nunca, ya que existe la necesidad de volver a consultar las experiencias o el aval de los padres en cualquier emprendimiento agrícola, y en eso se refiere la siguiente cita: “consultamos un poco también con los padres, les decimos si está bien esto lo que queremos hacer, ya nos dicen que sí está bien o no, pues hay en veces, entiende uno o en veces no, pero cuando menos hay que decirle”.

En otra versión, un campesino describe diciendo: “yo me encargo, yo coordino los trabajos, a veces llevo a preguntarle a mi papá cuando se me olvida o lo consulto con algún compadre. Pregunto cómo llevar a cabo un trabajo, por ejemplo, cuando se trata de sembrar, pregunto si ya es bueno sembrar”.

1.2 La producción del hombre honorable y prestigioso

Después de haber descrito las prácticas, representaciones sociales y algunos de los elementos que constituyen el honor masculino de los totonacos, durante las entrevistas destacaron los procesos de enseñanza aprendizaje de los niños, por lo que en este apartado se describen algunas situaciones pedagógicas para la enseñanza de las prácticas agrícolas.

Del desarrollo de las prácticas pedagógicas, en las entrevistas es evidente que los responsables en educar a los hijos en las labores del campo son los padres.

En lo que respecta a la metodología para la producción de los varones honrables y prestigiosos, los campesinos describen el proceso de iniciación de los niños en sus primeros aprendizajes para las labores del campo como por ejemplo: “primero le enseñé a hacer mandados, a machetear, el chapeo, cómo se cosecha, y así fue agarrando la experiencia o el conocimiento de los cultivos”.

Otro de los campesinos ha descrito una serie de actividades en las que se va implicando a los niños para que desarrollen sus conocimientos y capacidades en actividades agrícolas:

E: ¿cómo se integran ya en el proceso de trabajo?

I: Puese, bueno desde el principio los niños ya están trabajando desde que empieza el corte de café, ya desde chiquitos se enseñan a cortar hora si, el café, aquí los niños este, desde pequeños se están enseñando, ya pueden cortar, se cortan unos 5, 6 kilos, poco a poco van aumentando también ya, conforme van creciendo van agarrando, hora si como que la maña sobre cómo se trabaja. Mis hijos ahorita como la cosecha del maíz igual yo los llevo, ellos amontonan toda la mazorca cuando voy cosechando, ellos lo van amontonando en un solo lugar, ya posteriormente yo me pongo a embolsar otra vez, pero ya la mazorca está en un solo lugar, ellos la acarrear hasta donde se tiene que embolsar o empacar. Y aquí en la casa también igual, pues este, cuando se trata de desgranar maíz se ponen también a desgranar, desde pequeños se están enseñando. Hay que seleccionar también todo el maíz que esté, hora si mal, que no sirve, que está picado ya lo vamos apartando ya para los animales, desde ahí este, ellos se están enseñando también.

Es interesante el proceso anterior ya que refleja una enseñanza situada en la práctica, es decir, se implica al niño en las actividades que realizan los adultos. Cuando los adultos ejecutan actividades como por ejemplo: el corte de café, el desgrane del maíz, los niños observan y además se les va explicando la forma en que han de trabajar para que vayan desarrollando sus habilidades mientras crecen, en palabras del campesino diría: “van agarrando la maña sobre cómo se trabaja”.

También es importante destacar de la cita anterior que el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños viene a representar una contribución para la familia, por ejemplo, del levantamiento de la cosecha de maíz, cuando un campesino señala que los niños amontonan la mazorca en un solo lugar permite a los adultos ganar tiempo para dedicarse solo a embolsar la cosecha. Por otra parte, como se ha planteado anteriormente, la mayoría de las familias de Zihuateutla asisten a cortar café en las grandes fincas cafetaleras de la región y en ella intervienen los niños apoyando a sus familias para cosechar mayor cantidad, lo que representa mayor ingreso económico para la familia.

En el proceso mismo de enseñanza aprendizaje, el grado de dificultad de las actividades que se le encomiendan al niño son propios de su edad como

se muestra en la siguiente cita: “el niño hace lo poco que pueda. No se puede comparar con el trabajo de un adulto”.

El poner a los niños en situaciones laborales les permite ir constituyendo su campo de conocimientos sobre la forma en que se desarrollan las actividades agrícolas lo que conlleva a una mentalidad monetaria desde temprana edad, la reproducción de la pobreza y al mismo, se producen como hombres y mujeres honorables ante la familia y sociedad.

Respecto a la forma en que se desarrolla la enseñanza de padre a hijo destaca que hay una reproducción de los aprendizajes adquiridos previamente, y eso se muestra cuando uno de los campesinos fundamenta que la enseñanza que le fue inculcado por sus padres lo recrea ahora con sus hijos:

E: ¿quiénes enseñan sobre cómo se debe de trabajar en el campo?

I: por ejemplo yo a mi, pues hora si, desde chico a mí me enseñó mi papá a trabajar, yo ahorita también lo mismo lo estoy haciendo con mis hijos, yo los pongo a trabajar así en ratos cuando hay tiempos libres que no van a la escuela, entonces ya les explico también cómo se hacen los trabajos. Mi hijo ya el más grandecito cuando se trata, hora si de deshijar³ las plantas de café le digo yo: - así se hace, así lo vas a hacer después, ya le voy explicando desde pequeño, ya le estoy enseñando por ejemplo: cuando se tira el abono igual, ya les estoy explicando desde ahorita que están chicos

E: interesante, pero dice que los lleva al campo, no solamente habla con ellos

I: no, no nada más, claro que no, se tiene que enseñarles [...] cómo se va a trabajar, cómo se hace algún trabajo porque el día de mañana o pasado ya sepan hacer también esos trabajos que uno está realizando o al menos aunque no lo hagan, pero ellos tienen que saber, tienen que tener la experiencia para hacer ese tipo de trabajos.

Lo característico de la cita anterior es que la constitución del honor de los hijos no solo se funda en las instrucciones sino que la enseñanza se sitúa en la práctica, es decir, el aprender haciendo. De las entrevistas con los campesinos, recurrentemente señalaban que es muy importante que los hijos tengan la experiencia en los trabajos agrícolas aunque no se dediquen a ello en su vida, pero que al menos sepan realizar los trabajos cuando salgan a trabajar en otras regiones. Para lograr dicho propósito, a los hijos desde pequeños se les llama la atención para que cuando sean grandes no desobedezcan. Uno de los campesinos refirió que algunos padres de familia de la comunidad de Zihuateutla consienten a sus hijos al no llevarlos en el trabajo y que ya grandes

3 Es necesario deshijar dos veces al año. El deshije consiste en retirarle los retoños a la planta que le nacen una vez que se poda. Se seleccionan los retoños dejando dos o tres, que es lo que va a producir. Hay que seleccionar los retoños, porque unos no sirven, vienen muy encima de los troncos. Si se dejan, se desprenden fácilmente con el producto.

no obedecen ni se implican en las actividades agrícolas. Por ello, sugiere que a los niños hay que orientarlos y llevarlos al trabajo desde pequeños:

...yo en mi caso, mi hijo yo lo estoy llevando aunque no trabaje. A veces dicen: -no quiero ir-, no pero tú vas a ir yo le digo, me tienes que acompañar aunque no trabajes. Si lo voy a dejar, al rato, el día de mañana ya no me va a obedecer, él va a querer hacer las cosas a su voluntad, no lo va a hacer, este, si no le llamo la atención ya no lo va a hacer ya más grandecito. Desde pequeños, desde 6, 7 años decirles, o llevarlos aunque no trabajen, yo así le hago cuando los días este, libres que está mi hijo, que no estudia, los llevo a los dos a trabajar, ahí están conmigo aunque no trabajen y desde ahí tienen que agarrar ese, este, bueno, tiene que aprender a trabajar, como yo en mi caso yo así le hice, yo antes cuando estaba yo bien chico no trabajaba yo, pero desde ahí veía yo mi papá cómo le hacía las cosas, cómo trabajaba y desde ahí, aunque todavía no trabajaba pero ya veía yo.

Un dato a reconocer de la descripción anterior es que es evidente que la forma de implicar a los hijos en el trabajo agrícola es a veces en contra de su voluntad y el campesino lo justifica señalando que una gran mayoría de jóvenes en la comunidad de Zihuateutla desobedecen a sus padres y oponen resistencia a contribuir en las actividades agrícolas. Por ello, el campesino sugiere que a los hijos se les debe enseñar a trabajar desde pequeños, llevándolos “aunque no trabajen” pero lo importante es que vayan observando los procesos agrícolas.

El campesino también ha dado cuenta de otra dinámica de relación en el proceso de enseñanza aprendizaje al destacar que hay algunas familias que educan a sus hijos en relación al trabajo desde pequeños y otras familias no lo hacen. De ello, hace notar la forma en que entre padres llegan a orientarse sobre la forma de educar a los hijos cuando se le pregunta si otras familias educan a sus hijos como él lo hace.

E: de las otras familias ¿ha visto a alguien más que hace lo mismo de lo que usted hace?

I: pues muchos si y muchos no lo hacen, pero yo les digo yo a veces este, a veces ahí en la calle, bueno yo tengo amigos, este, a veces por ahí en la calle estoy platicando y este yo les digo que lo hagan así con sus hijos porque es muy importante que les llamen la atención desde chicos porque ya de grandes ya no los va poder uno enderezar.

En la cita anterior se hace notar la importancia de orientarse entre los amigos ya que como advierte el campesino después será muy difícil poder orientar la formación de los hijos en el trabajo.

Respecto a los tutores en el proceso de enseñanza aprendizaje, los campesinos han señalado que intervienen diferentes personas tal y como se describirá a continuación.

En el proceso de enseñanza aprendizaje ligado al trabajo agrícola, aparte del entrenamiento que ofrecen los padres para las actividades agrícolas, tiene importancia la función de otras personas externas a la familia quienes contribuyen en la formación de los varones chicos.

Uno de los campesinos ha descrito que su hijo se ha enseñado en el trabajo agrícola gracias al apoyo de otras personas, es decir, cuando los hijos salen a trabajar a otras regiones del municipio los patrones les exigen una calidad en el trabajo lo que les permite mejorar sus conocimientos y habilidades agrícolas. Lo anterior se puede apreciar en la siguiente cita:

Como él este, a veces ha tenido tiempo para trabajar, salir y ganarse un peso ¿verdad?, trabajar a diario, pues, este, pues allá fue conociendo también por medio de los patrones como le fueron diciendo cómo este, cómo iba a ser el trabajo, cómo lo querían los patrones y pues así fue agarrando experiencia también.

Es decir, el trabajo con otras personas les permite a los hombres jóvenes probarse como varones al asumir responsabilidades agrícolas de tal manera que se van afianzando y perfeccionando sus conocimientos y habilidades. Uno de los relatos de los campesinos que llama la atención es el señalar que las fincas cafetales y en potreros, son un espacio para probarse como hombres ya que en ella son evidentes las demostraciones y competencias entre varones, como por ejemplo en el chapeo. En este espacio es donde se identifican a los varones que no han desarrollado las capacidades para ejecutar el trabajo ya que se atrasan en las melgas o realizan el trabajo sin la calidad a las que se les ha solicitado lo que puede provocar el que ya no se le contrate en próximas actividades.

Otros actores que intervienen en la constitución del honor de los varones totonacos es la participación de la madre, los abuelos, los hermanos y tíos. Por ejemplo, el campesino señaló que en la formación de su hijo contribuyeron los abuelos:

... sus abuelos de él si intervienen tantito también porque pues como son también de campo ¿verdad? conocen este de cultivo, pues le han ido enseñando también cómo se hace y así es como ha ido aprendiendo también o aprendió más que nada, totalmente bien.

En la sociedad totonaca los abuelos cumplen una función importante en la formación de los nietos, que para el caso del trabajo agrícola intervienen para orientar a sus nietos en relación a la forma en que han de abordar los trabajos agrícolas.

También es necesario hacer notar que en la educación de los hijos totonacos, para la constitución de su honor no solamente se basa en conocimientos relacionados al campo sino que además, se educa en base a valores cuando orientan a sus hijos para su buen comportamiento en la familia y ante la sociedad y ello aplica tanto para hombres y mujeres ya que como lo planteó uno

de los campesinos refiriéndose a la formación de sus hijas: “hay que enseñarles muchas cosas, por su bien de ellas, a enseñarles el trabajo y como no tengo muchos estudios casi no les puedo enseñar mucho, solo les digo que le echen ganas a la escuela”. Y enfatiza diciendo: “les enseño cómo se deben de comportar y cómo hacer el trabajo, las aconsejamos para que se porten bien, para bien de ellas”. De esta forma, la formación ética es parte constitutiva en la producción de hombres y mujeres honorables en la familia y en la sociedad

2. Cosmovisión totonaca

La cosmovisión de los totonacos de la región de Zihuateutla es rica en el sentido de que juegan un papel trascendental en la práctica agrícola. Los totonacos sostienen que es muy importante considerar la posición de la luna antes de la siembra: “en primera hay que fijarse si la luna está tierna, hay que prepararse antes pa sembrar el maíz, hay que sembrar en luna recia”. Esta advertencia muestra las consecuencias negativas que pueden surgir en los cultivos cuando no se toman en cuenta los cambios de la luna, al explicar que:

... lo que vamos siguiendo es la luna, porque también cuando esta tierna la luna, pues este, sí se puede sembrar, pero aquí la costumbre que tiene la gente, dice que no queda muy fuerte, hora sí, el tallo de la milpa, como que se cae con el aire cuando viene el aire, no desarrolla muy bien la planta, en cualquier clase de planta. Si está tierna la luna, igual el café, las plantas de café no se pueden plantar. Se siembra cuando la luna este recia, cuando es luna llena. Si no se considera la cuestión de la luna, en la cuestión del frijol y maíz, se pica mucho, le pega la plaga, se apolilla luego el maíz cuando se siembra en luna tierna.

He aquí la importancia del conocimiento acerca de los cambios estacionales de la luna y en ello los campesinos fundamentan sus actividades agrícolas. Dicho conocimiento se ha ido desarrollando a través de la práctica y que se ha convertido en una costumbre para los agricultores.

Otro elemento fundamental en el trabajo agrícola refiere al sol, que tanto puede ser un factor positivo en el trabajo agrícola, como un factor que puede alterar la producción en los cultivos.

El acompañamiento de los campesinos en su trabajo, me permitió observar y escuchar sus conversaciones en torno a la forma en que van tomando en cuenta los cambios climáticos. En los meses de abril y mayo, son tiempos de calor muy fuerte en la región de Zihuateutla, lo que llega a alterar el buen desarrollo de las milpas, el chile, el frijol, el tomate y el café, por lo que algunos grupos de campesinos recurren al ritual para el pedimento de lluvia en las cuevas y que más adelante desarrollaré un apartado referente a esta temática.

En otro sentido, el sol cobra importancia cuando llega la época de llu-

vias que va desde el mes de julio a diciembre. Se requiere del buen tiempo para poder realizar la cosecha de los productos, principalmente del maíz y del café. Referente al maíz, si se moja, empieza a reproducirse y en el caso del café, con las lluvias, el grano se parte y empieza a pudrirse, y por lo tanto, se cae de las matas. Para el corte del café se requiere de un tiempo caluroso para poder manipular los granos ya que los intensos fríos de diciembre, enero, febrero⁴, impiden poder movilizar las manos. Esto es parte de la experiencia que viví con los campesinos de Zihuateutla.

Una cosmovisión particular que me pareció importante, refiere a la poda del café, cuando se hace el corte de las plantas, que puede ser con el machete o con el serrucho. Un campesino explicó de manera admirable la forma en que se debe ejecutar dicho trabajo:

... se hace el corte sesgado, de espejo que le dicen, porque lo que pasa, que si no está el corte de lado, en tiempos de lluvia, si se hace el corte parejo, le entra el agua a las matas donde no se hace bien el corte, entonces, ya es a donde empieza a afectar la planta, empieza como a pudrirse el tronco de café y este, cualquier cosa también de los árboles igual, tiene que ser sesgado el corte para que escurra el agua más que nada, y para que le pegue también el sol, por eso, precisamente se hacen los cortes en dirección de donde viene el sol para que le pegue bien el sol.

El campesino vuelve a enfatizar diciendo que:

...precisamente se hace así esos cortes, sí, esa es la importancia, el calor, para que escurra el agua más que nada, y no le penetre al tronco, porque penetrándole, bueno, si se astilla o se cuartea el corte, es ahí donde ya le afecta uno la planta, empieza a entrar el agua y ya empieza a pudrirse el tronco y ya no aguanta mucho tiempo y empieza a secarse.

De estas dos citas se evidencian que para los campesinos es muy importante el sol para el buen mantenimiento de los plantíos de café, y por otra parte, la habilidad con que se hacen los cortes en la poda, que tiene que ser con mucha precisión para no provocar la afectación de la planta en tiempos de lluvia.

El tiempo (*kilhtamakuj*) es algo fundamental en la vida cotidiana de los totonacos, ya que es el fundamento de su quehacer en cualquier espacio social. Por lo menos pueden caracterizarse dos formas en que conciben el tiempo. En primer lugar, de la actividad agrícola, el buen tiempo (caluroso) y el mal tiempo (lluvioso) tanto puede favorecer o alterar los cultivos, ya que en (Marzo, Abril, Mayo y Junio) los fuertes calores provocan la sequía de los plantíos y en tiempos de lluvia intensa (julio, agosto, septiembre, octubre, noviembre) se obstaculiza el trabajo de los varones, impidiendo el acceso en los campos de trabajo así como causando daño a las cosechas.

⁴ La afectación de los fríos en los últimos meses señalados son relativos ya que bien pueden terminar desde enero o prolongarse hasta febrero.

Una segunda forma de relacionar el tiempo con la actividad agrícola de los varones, es desde una práctica ritual como lo indican algunas curanderas de Zihuateutla al caracterizar los tiempos en “20 días”.⁵ Con base a los “20 días”, las curanderas hacen el pedimento por los cultivos en los días: *ix chichini pin* (día del chile), *ix chichini liwat* (día de los alimentos producidos en la actividad agrícola) y *jilininin* (día de los rayos), éste último como el día más importante por ser el “día de los dioses del rayo”, también conocido con el nombre de: *katla kilhtamakuj* (día grande), tiempo en que las curanderas presentan su ofrenda que consiste en tamales, atole, refino, refrescos, pan, entre otros elementos. El día de los rayos también se puede pedir por la buena cosecha tal y como lo han indicado las curanderas. Es importante aclarar que el conocimiento de los “20 días” y su aplicación, son exclusivos para las mujeres (curanderas) y sólo ellas encabezan y dirigen prácticas rituales correspondientes para cada día. Lo anterior remite plantear que la función de las curanderas es de gran importancia, lo que explica el que hayan alcanzado un alto prestigio por su trabajo, ya que con base a los 20 días explican las prácticas cotidianas de la sociedad totonaca, así mismo, son invitadas para presenciar el nacimiento de un nuevo ser y de dirigir el ritual del levantamiento del bebé, que más adelante se describirá. Además, son ellas quienes piden por la vitalidad del colectivo al encabezar rituales para el pedimento de la salud. De esta forma, la función de las curanderas sugiere que con base a sus conocimientos adivinatorios se encuentran sujetas las prácticas agrícolas de los varones al fortalecerla con el pedimento por la buena cosecha, por la condición de vida de los varones para contrarrestar las enfermedades de tipo espiritual y física a la hora de insertarse en los campos de trabajo y evitar cualquier accidente en el manejo de las herramientas de trabajo y el riesgo de la picadura de serpiente durante el proceso agrícola. Un dato característico, es que las esposas de los varones, en su mayoría, son las que asisten a presentar la ofrenda con la curandera para pedir por el trabajo de su esposo. También merece destacar que en la comunidad de Zihuateutla son mujeres quienes asumen la curandería y sólo destaca un varón quien cumple la función de curandero y huesero. Lo anterior hace evidente que las mujeres juegan un papel importante en la producción masculina de los varones, ya que el poder que ostentan las mujeres por sus capacidades y actividades de tipo religioso, desde la dimensión a la que se le quiera analizar, a los lados, atrás o delante de los varones, aparecen las mujeres curanderas y las esposas realizando pedimentos y ceremonias para procurar el bienestar físico y espiritual de los varones.

Otra de las actividades rituales de gran importancia ligada al ámbito agrícola tiene que ver con el pedimento de lluvia ante los problemas de sequía que afectan seriamente los cultivos. De esta forma, los “graniceros adquieren un reconocimiento social por las funciones que desempeñan cuando invocan

5 Respecto a los “20 días” sólo se indican algunos significados que las curanderas otorgan al tiempo ya que no se logró comprender su significado total.

y pretenden controlar a las nubes, la tormenta, el granizo, el viento, etcétera (Broda en Juárez 2010:75). Como lo han referido Lorente (2009) y Broda (2005) al señalar que las actividades de los graniceros, tienen una estrecha relación con los ciclos estacionales y agrícolas, siendo las fechas clave el 3 de mayo, 2 de febrero, 15 de agosto y 2 de noviembre. En el caso particular de Zihuateutla, el papel de las mujeres que reciben el nombramiento de: “curanderas” ó “adivinas”, es fundamental, en el sentido de que son las especialistas para encabezar los rituales en el pedimento de lluvia para los cultivos en tiempos de sequía. Su actividad se convierte aun más esencial debido a que la sociedad totonaca de Zihuateutla y Ocomantla creen en sus poderes de invocación para dirigir el ritual de pedimento de lluvia en las cuevas. De esta manera, se puede entender que:

... los graniceros constituyen una institución en la que confluyen y se integran funcionalmente los más variados aspectos de la cosmovisión mesoamericana, y que por tanto representan un eje privilegiado a través del cual, leerla en su perspectiva diacrónica, orgánica y en su genuina articulación. El culto a los cerros, los muertos, el agua, la lluvia, las cuevas y el mar (como propone Broda [1991]) gravita imbricado alrededor de esta figura (Lorente, 2009: 206).

Cabe aclarar que la función de las “curanderas” de Zihuateutla no se limita en el pedimento de agua, cumplen diferentes funciones en una variedad de rituales para la protección de la vida de los totonacos y el pedimento de una buena cosecha en los cultivos. El mismo Godelier (1986) describe que para la sociedad Baruya, el chamanismo:

... se trata de un campo de acción abierto tanto a la actividad de las mujeres como a la de los hombres, el único de la acción social en el que ambos sexos asumen rigurosamente una misma función. Esta función es esencial: consiste en rechazar la muerte, en expulsar las enfermedades, en una palabra, en proteger la vida (Godelier, 1986:137-138).

Es decir, tanto hombres como mujeres, pueden elevarse y distinguirse entre la sociedad debido a los poderes adquiridos y poderes heredados, y es el caso de las curanderas(os) que por su oficio mágico-religioso y las demostraciones que van desplegando, y que la sociedad los valora, promueve y acepta por estar dotados de ciertos poderes reflejado en sus capacidades adivinatorias para predecir los tiempos y fenómenos naturales.

Finalmente, otra de las actividades rituales en relación al agua, los totonacos presentan ofrendas y la colocación de cruces adornados con flores de “santa cruz” el 3 de mayo, para ser colocados en los pozos, manantiales, en la puerta de las casas y en las entradas principales del pueblo como una forma de mostrar agradecimiento a los dioses del agua, sin negar que esta práctica tiene una fuerte relación con el catolicismo.

3. Repercusiones en las relaciones genéricas y de poder del aprender a ser hombre totonaco

Al entender la masculinidad como proceso que se aprende y se enseña, es claro que no es estático y se va configurando en los cambios y continuidades sociales de los totonacos y con base en ello van reconfigurando la forma en que definen y ponen en práctica los comportamientos que socialmente permiten distinguir al ser y hacer de un varón.

En dicho proceso, los niños totonacos se involucran desde pequeños en actividades del hogar y en el ámbito agrícola, lo que les permite ir desarrollando conocimientos, habilidades, y la constitución de un código de honor que dará paso hacia la adquisición del prestigio social por la capacidad de desempeñar cargos y oficios con reconocimiento social, así, se reproduce la internalización de la dominación masculina. El proceso pedagógico que se sigue entre los totonacos para la producción de los nuevos varones de honor, se desarrolla desde una enseñanza situada, es decir, que la enseñanza no solo se basa en meras instrucciones, sino que los varones jóvenes aprenden ejecutando las actividades agrícolas, lo que implica un interiorización de la división genérica del trabajo. La asistencia a los campos de trabajo de los niños es a veces en contra de su voluntad exigiéndoles que lo hagan para que vayan adquiriendo el estatus de hombres honestos. Lo importante es que los niños asistan aunque no trabajen, pero al menos que tengan la experiencia y si no fuera así, el comportamiento de los hijos se concibe como una desobediencia total. Los campesinos han advertido que cuando no se encausa la educación de los niños, llegan a ser violentos con sus propios padres, además de una actitud negativa hacia el trabajo.

Los campesinos han dado cuenta de que la participación de los hijos en los procesos agrícolas no solo representa aprendizajes, sino además, es una contribución a la economía familiar. En consecuencia, subsiste una mentalidad de trabajo a temprana edad en los jóvenes varones, lo que muchas veces provoca la inasistencia e incluso una deserción escolar. Así mismo, en este proceso de producción de los nuevos varones, aparecen hallazgos de reproducción de la pobreza en la sociedad totonaca debido a que los trabajos agrícolas son poco valorados económicamente en la región y los varones asumen dicha situación no solo porque les permite subsistir y sostener a sus familias, sino que básicamente en ella encuentran el fundamento de su prestigio social a través de una producción masculina en referencia con otros varones que también compiten por conseguir una distinción social cuando se asumen actividades ajenas y así mismo, cuando se desarrollan actividades propias demostrando una buena producción en los cultivos.

También es importante notar que el proceso de producción del honor masculino de los varones totonacos se constituye colectivamente, es decir, es labrado

por diversos actores (padres, hermanos, abuelos, patrones, mujeres, amigos, etc.) quienes instituyen la triangulación del proceso de enseñanza aprendizaje. Ya que si pensamos la educación desde un triángulo social, una de las puntas marca la iniciación de los varones y las otras dos, representan el horizonte abierto y amplio que ha de ir recorriendo el varón con la orientación de otros actores.

Iniciación



En otro sentido, puede plantearse que el honor masculino entre los totonacos, se produce a medida que los varones logran autonomía, desde un proceso dialógico para ir constituyendo su honorabilidad con base en reconocimientos y atributos ligados a capacidades y a la demostración de comportamientos; por ejemplo, el respeto, el cumplimiento de la palabra empeñada y el apoyo que se ofrece a los demás.

Ligado a ello, se puede plantear que los varones totonacos de Zihuateutla van constituyendo sus trayectorias desde dos esferas: por una parte desde una práctica (agrícola y otros oficios) y en segundo lugar en el ámbito de lo religioso y sagrado que motiva y da sentido a la primera, además de la vitalidad del espíritu y de lo físico. Esto se hace notar en el poder que ostentan las curanderas, que permite fortalecer la práctica agrícola de los varones en el pedimento por la buena cosecha, el pedimento de la lluvia y el pedimento por la salud de los propios varones.

De esta forma, se fundamenta que la masculinidad de los varones totonacos y su honorabilidad se encuentran entretnejidas con el mundo de las mujeres, por lo que no es aislada, es decir, es una construcción colectiva y dialéctica. El ser hombre se construye siempre en referencia a otros, quienes valoran, reprobaban y aprueban el actuar del sujeto otorgándole los capitales simbólicos a través de demostraciones públicas, ya sea en el ámbito agrícola, demostrando conocimientos en relación a las condiciones de suelo, la preparación de las semillas o por la capacidad de ejecutar actividades agrícolas con calidad. Así mismo, los conocimientos y cosmovisiones que poseen los varones de algún modo garantizan una buena producción en los cultivos y en consecuencia, representan el honor y prestigio social por los resultados obtenidos.

Por otra parte, son evidentes las relaciones de poder y dominación por parte de los varones totonacos, sobre todo en la división social y sexual del trabajo los propios varones reconocen que las mujeres desarrollan múltiples actividades a diferencia de ellos, que solo realizan trabajos en el campo y al concluir la jornada laboral, llegan a descansar en la casa, lo que muestra ya un claro ejemplo de poder que ostentan los varones. Así mismo, en la organización, planeación y distribución de los ingresos económicos, los varones son quienes dirigen la mayor parte de los procesos agrícolas y dictan la última palabra a la hora de destinar los

recursos económicos. En cuanto al uso de herramientas de trabajo y el acceso a sitios públicos reservado para los varones son formas evidentes de ejercer poder y dominio por los hombres hacia sus esposas, ya que reflejan contextos sociales estructurados en un mundo de relaciones de poder asimétrico caracterizado por acciones, objetos, en relación a procesos históricos. El ejercicio del poder basado en el control masculino, encuentra sentido porque las mujeres se hallan atrapadas en esquemas mentales que son producto de la asimilación de las relaciones de poder como lo ha planteado Bourdieu (2005). Bourdieu también sostiene que la mujer es copartícipe en la producción de los bienes simbólicos, lo que consolida la fuerza política, el poder y el prestigio del varón y ello es claro en la sociedad totonaca porque las mujeres desarrollan una multiplicidad de trabajos en el hogar y en el ámbito agrícola y que como sostiene Arconada (2008), la resistencia masculina a asumir sus responsabilidades en lo doméstico “debe describirse como una estrategia premeditada para defender privilegios privados y para frenar la autonomía femenina en el diseño del propio proyecto vital, (Arconada, 2008: 5). Dicha situación tiene que ver con los procesos culturales en las que encuentran inmersos los totonacos y sus capacidades de asignar significados tal y como plantea Wolf (1987) al señalar que: “... la naturaleza no da sus significados a las cosas; los hombres son los que los desarrollan e imponen, de lo cual se siguen varias cosas. Esta capacidad de otorgar significados, de “nombrar” (dar nombre) a cosas, actos, ideas, es una fuente de poder” (Wolf, 1987: 468).

De acuerdo a los registros etnográficos, los varones poseen el poder de otorgar significado a sus prácticas en el ámbito agrícola, y en la esfera de lo mágico religioso, las mujeres tienen el poder de otorgar nombre y sentido a las ceremonias y rituales, en las cuales los varones ocupan puestos de subordinación o aparecen como meros colaboradores. Es decir, que cada actor tendrá sus propios espacios de dominación en donde otorgan significado a las prácticas y defenderán dicho espacio ejerciendo el poder tal y como enfatiza Wolf, (1987) al señalar, “una vez que se ha dado nombre a las cosas, se requiere poder para mantener en su sitio a los significados así generados”.

Uno de los hallazgos en la sociedad totonaca, es que los campos de cultivo y actividades agrícolas no son territorios exclusivos de la masculinidad, por lo que difiere al planteamiento (de Keijzer, 2007:239) en su estudio con la población de Iguanillas al plantear que “los terrenos de siembra son también territorios masculinos”. La práctica agrícola en la sociedad totonaca de Zihuateutla es un campo tanto de varones, mujeres y niños quienes asumen actividades jerarquizadas y diferenciadas genéricamente que naturalizan las condiciones físicas y capacidades de ambos. En ocasiones, las mujeres tienen que soportar las inclemencias del tiempo y cargas similares a los varones a la hora de trasladar la cosecha del campo al hogar o al mercado sin ser reconocidas en términos de honorabilidad y prestigio. Independientemente de las posiciones que ocupen los actores (hombres, mujeres, niños) en el ámbito social, existe una influencia interpersonal para constituir su identidad.

En general, considerando las descripciones anteriores, los hallazgos importantes del estudio, es que los conocimientos en términos agrícolas y cargos de tipo religioso; en la experiencia para desarrollar el trabajo con calidad; la confianza que se otorga o recibe al sostener contratos de trabajo entre patrón y peón, la palabra empeñada, el buen trato y el apoyo a los demás, son atributos de legitimación masculina entre los totonacos, porque dan cuenta de la honorabilidad, el otorgamiento del prestigio y de forma decisiva, significan medios de distinción social que dan la pauta para marcar diferencias de estatus entre hombres de la misma localidad y que traspasa otras comunidades del municipio de Zihuateutla.

4. Prácticas y representaciones locales de la masculinidad entre los totonacos. Hacia una educación intercultural a nivel superior.

En este apartado merece importancia poder situar los registros etnográficos presentados como elementos que puedan enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje en las Universidades Interculturales (UI's). Uno de los propósitos y retos de las UI's no es la integración de las representaciones y prácticas de los pueblos originarios como complementó curricular, sino su inclusión con pleno derecho, como campos del conocimiento decisivos en la valorización, continuidad y revitalización de los saberes y prácticas locales de los pueblos originarios.

Los datos etnográficos presentados anteriormente no tienen el propósito de figurar como conocimientos verdaderos, sino más bien, como elementos sugerentes que permiten comprender las dinámicas de integración de los totonacos de Zihuateutla y las formas en que significan y representan la masculinidad. Pero sobre todo, en materia pedagógica, se puede decir que los totonacos proporcionan elementos teóricos y metodologías para la producción de los varones, caracterizado por la construcción compartida de conocimientos y significados en relación la producción agrícola, además de que la enseñanza de los niños se encuentra situado en contextos reales y no en meras instrucciones. Otro de los aspectos pedagógicos, es la forma en que los varones guían a los niños, y que a veces es en contra de su voluntad, sin que ello represente castigo físico, sino llamadas de atención e invitación al trabajo para forjar el carácter de los hijos y evitar conductas de desobediencia total.

En el aspecto epistemológico no solo interesa la forma en que construyen sus conocimientos, sino que también, la importancia de los conocimientos que ellos han constituido sobre todo en términos agrícolas. Por ejemplo, en la preparación de los terrenos, en la preparación de las semillas, en el mantenimiento de los cultivos y la consideración de los cambios estacionales del tiempo, de la luna y

del sol, que para los totonacos de Zihuateutla garantizan una buena producción agrícola y que dichos saberes son dignos de incluirse en los currículos educativos de las UI's, dependiendo de su contexto geográfico. Lo anterior apunta a la necesidad de que los conocimientos que los jóvenes traen consigo sean valorados y socializados en el ámbito escolar.

En el aspecto axiológico, los totonacos muestran que para ser varones honestos y prestigiosos son necesarios ciertos atributos, como por ejemplo, la confianza que se otorga y/o recibe al sostener contratos de trabajo, la palabra empeñada, el buen trato y el apoyo a los demás. Dichos valores pueden ser incluidos de forma que no sólo sean conceptualizados, sino que actuados en la vida cotidiana de las aulas entre docentes y alumnos, además de ser parte de las condiciones para garantizar la interculturalidad en el aula y en el mundo. "Una de las pautas para concretar la interculturalidad y no perdernos en el discurso, es el re-conocer-nos desde un diálogo de persona a persona, de instituciones a instituciones y de sociedades a sociedades, que nos ayuden a conocer quiénes somos, qué hacemos y hacia dónde vamos" (Hernández, 2008: 9)

Es importante señalar que las UI's, tienen la responsabilidad social de mediar las relaciones y prácticas de los pueblos originarios con el propósito de fomentar el diálogo, el respeto y las condiciones de igualdad en medio de las estructuras asimétricas en que se encuentran situados los hombres y mujeres como se ha mostrado en los registros etnográficos.

Finalmente, el reto formativo de las UI's, no solo deben ser las buenas intenciones de ofertar educación de nivel superior y de calidad para las poblaciones indígenas, sino de disponerse para analizar, reflexionar y aprender de la riqueza cosmogónica, de los conocimientos y técnicas que históricamente han sido relegados de los espacios escolares. Se trata de posicionar a la juventud indígena como actores estratégicos para la valorización, revitalización y continuidad de sus saberes y prácticas locales de sus comunidades de origen, en sus diversos aspectos, desde una perspectiva pedagógica-educativa para recuperar elementos epistemológicos y técnicas que contribuyan en la mejora de sus condiciones de vida local y a la vez desarrollar una pedagogía intercultural. Así mismo, es importante señalar que la educación que oferten las UI's, no solo debe proyectarse en un nivel local sino que asumir una perspectiva global, de tal forma que se posicione en otros contextos sociales y educativos para sostener el intercambio de saberes y experiencias (saber hacer). Hablamos de que las UI's tienen que formar a sujetos locales y del mundo. Porque es claro que: "nuestro contexto se está globalizando cada vez más, se universalizan las relaciones sociales, y cuando los sujetos no han desarrollado un reconocimiento y valorización reflexiva, crítica a nivel intra e interpersonal, son asaltados e inducidos a pensar, a actuar sin autonomía propia. Por ello, la interculturalidad se vuelve un camino posible para equilibrar las relaciones ante la multiculturalidad" (Hernández, 2008: 9)

Por lo anterior, las UI's deben de ser espacios en donde se promueva la reflexión crítica para asumir el mundo local y global por parte de los sujetos, no solo de manera competente, sino consciente, responsable y sobre todo siendo compasivo, es decir, plenamente formados para asumir la propia imperfección y comprender la imperfección ajena y la imperfección humana, construyendo desde el límite.

5. Bibliografía

- Amuchástegui, Ana e Ivonne Szasz (coords.) (2007). *Sucede que me canso de ser hombre... Relatos y reflexiones sobre hombres y masculinidades en México*. El Colegio de México-Centro de Estudios Demográficos, Urbanos y Ambientales, Programa Salud Reproductiva y Sociedad, México.
- Arconada Melero, Miguel Ángel (2008). "La responsabilidad de los hombres en el trabajo doméstico: ¿Tradición o justicia?" *Revista La Manzana. Imaginarios sociales*, Vol. III, No. 6, pp. 1-10.
- Bourdieu, Pierre (2005). *La dominación masculina*. Traducción: Joaquín Jordá. Anagrama, España.
- De Keijzer, Benno (2007). *El Varón como factor de riesgo. Masculinidad, salud mental y salud reproductiva*. En: Red Iberoamericana de Masculinidades, pp. 199-219, <http://www.redmasculinidades.com/modules.php?name=BookCatalog&op=showbook&bid=44>
- Godelier, Maurice (1986). *La producción de grandes hombres. Poder y dominación entre los Baruya de Nueva Guinea*. Traducción: José Carlos Bermejo. Akal, España.
- Hernández Olvera, Alfonso (2008). "Identidades Originarias: en proceso de ser, en la Interculturalidad desde un contexto Multicultural". *Revista de Estudios sobre Juventud*, No. 30.
- Juárez Becerril, Alicia M. (2010). *Los aires y la lluvia: ofrendas en San Andrés de la Cal, Morelos*. Editora del Gobierno del Estado de Veracruz, México.
- Lorente Fernández, David (2009). "Graniceros, los ritualistas del rayo en México: historia y etnografía". *Cuicuilco*, Vol. 16, no. 47, pp. 201-233.
- Wolf, Eric (1987). *Europa y la gente sin historia*. Fondo de Cultura Económica, México.

TERCERA PARTE:

EXPERIENCIAS DE
EDUCACIÓN INTERCULTURAL
A NIVEL SUPERIOR
EN AMÉRICA LATINA

DIVERSIDAD CULTURAL, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA. CONTEXTOS, MODALIDADES DE COLABORACIÓN INTERCULTURAL, LOGROS Y DESAFÍOS.

DANIEL MATO¹

En las últimas dos décadas, la mayoría de las sociedades latinoamericanas han logrado mejorar la calidad de sus democracias respecto de algunas inequidades que afectan particularmente a pueblos indígenas y afrodescendientes. Aunque aún insuficientes, estas mejoras son importantes y su fortalecimiento y profundización debería interesar no sólo a esos pueblos, sino a todos los sectores de las respectivas sociedades nacionales. Porque, incluso más allá de cualquier consideración ética y de vigencia efectiva de las respectivas constituciones nacionales, estas sociedades se beneficiarían de la incorporación plena de la multiplicidad de conocimientos y otros recursos propios de la diversidad cultural característica de cada una de ellas. La Educación Superior de la región ha venido jugando un limitado papel en estos procesos. En este texto se examinan algunos factores de contexto y culturas institucionales que contribuyen a entender las limitaciones de su papel. Adicionalmente se ofrece un panorama de las principales modalidades de colaboración intercultural que han venido desarrollándose en este nivel educativo en diversos países de América Latina y se señalan sus principales logros y desafíos.

Derivadas de la herencia colonial, las inequidades que afectan a pueblos indígenas y afrodescendientes aún están fuertemente enquistadas en las sociedades latinoamericanas contemporáneas. Más allá de transformaciones que no carecen de importancia, su continuidad puede observarse en algunas leyes y políticas públicas, así como en las prácticas de numerosas instituciones y actores sociales.

Estas inequidades frecuentemente pasan inadvertidas para la mayor parte de la ciudadanía, son parte del “sentido común” establecido, de los imagina-

1 Originario de Buenos Aires, Argentina, vivió más de 30 años en Caracas, Venezuela y retornó a Buenos Aires en 2010. Es Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Central de Venezuela. Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), adscrito al Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados, Universidad Nacional Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina, donde coordina la línea de investigación y formación de investigadores Cultura, Comunicación y Transformaciones Sociales, la cual creó en 1990 en la Universidad Central de Venezuela, donde la dirigió hasta 2010 (www.globalcult.org.ve). Desde 2007 es coordinador del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Desde 1986 ha desarrollado diversas experiencias de colaboración con organizaciones e intelectuales indígenas y afrodescendientes de varios países de América Latina. Correo electrónico: dmat02007@gmail.com

rios sociales prevalecientes. Pero no pasan inadvertidas para las comunidades e individuos de dichos pueblos a quienes afectan de maneras evidentes.

Por eso, las mencionadas mejoras recientes en la calidad de las democracias latinoamericanas han debido ser impulsadas principalmente por organizaciones, dirigentes, e intelectuales, de los pueblos indígenas y afrodescendientes de numerosos países de la región. En la mayoría de estos países, su accionar se ha visto complementado por el de algunos otros sectores sociales de esas mismas sociedades, incluyendo organizaciones civiles de diversos tipos, fundaciones privadas, e instituciones de educación superior (IES), así como autoridades, estudiantes, docentes, investigadores y egresados de éstas. También han recibido significativo apoyo de algunas organizaciones no gubernamentales y fundaciones privadas de otros países, así como de organismos intergubernamentales y agencias de cooperación internacional. En algunos casos, estas iniciativas han contado también con la receptividad y/o adhesión más o menos proactiva de algunos dirigentes políticos, parlamentarios y autoridades ejecutivas de los respectivos países. Estos cambios se han visto favorecidos también por un cierto “clima de época” y horizonte ético-político prevaleciente en el sistema internacional contemporáneo, el cual encuentra expresión en un significativo conjunto de tratados y convenciones internacionales, a algunos de los cuales se hará referencia en este capítulo.

En un estudio reciente, realizado con el apoyo de un equipo de colegas de diez países latinoamericanos, hemos analizado detalladamente, país por país, las mejoras constitucionales y normativas alcanzadas en la mayoría de las naciones latinoamericanas respecto de los asuntos objeto de este artículo. Pero, lamentablemente también hemos debido dejar constancia de la distancia entre esos instrumentos normativos y de política y el escaso alcance de su aplicación efectiva (Mato, coord. 2012). No es posible incluir acá tantos detalles, por lo que de manera resumida cabe afirmar que los avances en cuestión se han expresado en importantes reformas constitucionales, leyes y políticas públicas, así como en algunos cambios favorables en las prácticas concretas de algunos agentes sociales. Aunque valiosos, estos avances resultan aún insuficientes para reparar los efectos de siglos de racismo y desconocimiento de la propia historia. Pero, además, en la práctica, la vigencia de estos avances frecuentemente se ve menoscabada debido a la persistencia de diversas formas de racismo (frecuentemente solapado, o inconsciente), a la “naturalización” de situaciones inequitativas, o al menos la indiferencia hacia ellas, así como a intereses económicos domésticos e internacionales, y al eurocentrismo e ignorancia respecto de la propia historia de diversos sectores sociales de estos países. Estos y otros factores hacen que los avances logrados en las constituciones nacionales de varios países se expresen insuficientemente en las leyes vigentes, y/o en sus reglamentaciones y formas concretas de aplicación, y/o en políticas públicas efectivas, su puesta en práctica y asignaciones presupuestarias para las mismas.

El educativo es uno de los campos en los cuales pueden observarse algunos avances significativos, incluso aunque aún sean insuficientes. Estos se registran especialmente respecto de acceso de dichos pueblos a educación básica y en ocasiones media y superior, aunque frecuentemente resultan más significativos en el nivel normativo que en el de las realizaciones prácticas. Las realizaciones son incluso menos significativas en materia de educación intercultural bilingüe.

En el caso de la educación superior, si bien ha habido algunos avances respecto de acceso, permanencia y graduación de estudiantes de dichos pueblos, éstos aún resultan marcadamente insuficientes. Pero, los avances han sido incluso menos significativos si nos planteamos el tema en términos de la pertinencia del sistema de educación superior de estos países respecto de la diversidad cultural propia de cada uno de ellos; e incluso y de manera más general respecto de las necesidades, problemas y propuestas de amplios sectores de población, independientemente de su adscripción étnica. Es decir, si nos planteamos el asunto en términos de “interculturalización” de la educación superior, entendida ésta como la inclusión de los conocimientos y modos de producción de conocimientos, modos de aprendizaje, lenguas, historias, visiones de mundo, y proyectos de futuro de los pueblos indígenas y afrodescendientes, en los planes de estudio de *todas* las IES, según sea pertinente para las diversas formaciones profesionales.

“Interculturalizar” toda la educación superior, entendido esto de la manera antes señalada, forma parte explícitamente de las Recomendaciones de la Conferencia Regional de Educación Superior (acápites C-3 y D-4), celebrada en Cartagena de Indias del 4 al 6 de junio de 2008². Este encuentro internacional, el más importante de la región en materia de educación superior, contó con la participación de más de 3.500 integrantes de la comunidad académica latinoamericana, incluyendo representantes de gobiernos, organismos de promoción de la educación superior, ciencia y tecnología, rectores, vicerrectores y funcionarios de numerosas universidades, así como representantes de organizaciones estudiantiles y docentes, quienes consensuaron y aprobaron esas recomendaciones por unanimidad.

“Interculturalizar toda la educación superior” es un asunto que debería interesar no solo a los pueblos indígenas y afrodescendientes, sino a todos los sectores de las respectivas sociedades nacionales. Porque es condición necesaria para mejorar la calidad de la educación superior de los respectivos países, y sus posibilidades de aprovechar mejor las potencialidades de la diversidad de sus poblaciones nacionales y de construir “sociedades más equitativas, que sean económica, social y ambientalmente sostenibles”.

2 <http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/boletines/boletinno157/declaracionres.pdf>
Fecha de consulta: 21/09/2011

Desde finales de la década de los ochenta, algunos Estados, universidades públicas y privadas y fundaciones privadas han establecido políticas de cupos especiales y programas de becas y otras formas de apoyo dirigidos a mejorar las posibilidades de acceso y culminación de estudios de educación superior a individuos indígenas y afrodescendientes en IES “convencionales”³. Pese a los esfuerzos realizados a través de estos programas de “inclusión de individuos”, las posibilidades efectivas de individuos indígenas y afrodescendientes de acceder y culminar estudios en IES “convencionales” aún resultan alarmantemente inequitativas.

No obstante, aunque en número aún escaso, con presupuestos limitados y/o precarios, algunos programas especiales desarrollados por IES “convencionales” y algunas Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES) han ido surgiendo y ganando lugar en las últimas dos décadas. En algunos países de la región incluso se han adoptado medidas desde los respectivos Estados, generando políticas y creando IES especialmente concebidas para comenzar a responder a estos retos (los ejemplos más notables al respecto son los que se presentan en Bolivia, Colombia, y México); pero queda mucho por hacer.

La persistencia de inequidades y la ignorancia respecto de la necesidad de reconocer y valorar la diversidad cultural que afectan a la educación superior de la región, junto con la capacidad demostrada por las IIES y los programas especiales de IES “convencionales” antes mencionados de responder a los retos que plantea la insuficiente inclusión de estudiantes indígenas y afrodescendientes, han sido motivos significativos para que el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC) pusiera en marcha el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina (en adelante: el Proyecto, este Proyecto, o nuestro Proyecto), a mediados de 2007, el cual desde entonces he tenido la responsabilidad de coordinar. Este Proyecto está orientado a documentar y analizar experiencias de IIES y programas especiales de IES “convencionales” orientados a responder a necesidades, demandas, y propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes, así como a sentar bases para recomendaciones de políticas en la materia, generar criterios para la producción de estadísticas e indicadores, identificar temáticas para nuevas investigaciones, y contribuir a desarrollar mecanismos sostenibles de colaboración entre las instituciones estudiadas y otras con intereses afines. Con la valiosa colaboración de sesenta y siete investigadoras/es de once países latinoamericanos, hasta la fecha este Proyecto ha publicado cuatro libros exponiendo resultados de sus investigaciones y además ha impulsado otras actividades

3 En este texto se llama “convencionales” a las IES que no han sido diseñadas para responder a necesidades, demandas o propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes.

orientadas a fortalecer los tipos de experiencias antes mencionados⁴. El presente texto se basa en esas investigaciones.

1. Algunos factores históricos, sociales, e institucionales, significativos

Para comprender la situación actual de los pueblos indígenas y afrodescendientes respecto de la Educación Superior en América Latina es necesario comenzar por destacar, cuanto menos brevemente, algunos aspectos salientes de su historia que tienen especial relevancia para el tema que nos ocupa.

Como se sabe, la historia de América ha sido fuertemente marcada por la conquista y colonización, con masacres, despojos de territorio, desplazamientos y reorganización social y territorial de los pobladores originales de esta parte del mundo, así como con la importación masiva de contingentes de personas esclavizadas, provenientes de variados pueblos africanos. Como parte de estos procesos, tanto los pueblos nativos americanos, como los contingentes provenientes de pueblos africanos, padecieron varios procesos que atentaron contra importantes elementos constitutivos de sus visiones de mundo, filosofías y religiones, y con esto y de especial interés para el tema que nos ocupa de sus lenguas, conocimientos acumulados, modos de producción de los mismos, sistemas de aprendizaje y de organización social. Por ejemplo, sus religiones fueron prohibidas y fueron forzados a adoptar el catolicismo, y en general el uso de sus lenguas en espacios públicos también fue prohibido, especialmente en la escuela cuando accedieron a ella. Además, fueron forzados a aprender y manejarse

4 Además de la publicación de los mencionados cuatro libros, el desarrollo del Proyecto ha conducido a crear el Observatorio de Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior, así como a ofrecer un Curso a Distancia de Formadores en Educación Superior Indígena y Afrodescendiente, el cual contó 50 participantes de 16 países, y también a realizar un concurso de fondos mediante el cual se apoyaron 8 proyectos de investigación y promoción del buen vivir, los cuales fueron seleccionados entre 210 postulaciones. Además, dio lugar a la creación de un Foro virtual de intercambio de experiencias para analizar el impacto de la formación de maestros y profesores afrodescendientes e indígenas en instituciones interculturales y diversas de Educación Superior en América Latina y el Caribe, que contó con 159 participantes de 11 países. Asimismo, se ha creado una Biblioteca Virtual temática y un Directorio de Instituciones vinculadas con actividades en este campo. Finalmente, en mayo de 2012 se realizó un *Taller Regional sobre Políticas Públicas de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina*, en la Universidad de Panamá, con la participación de 31 especialistas provenientes de 12 países latinoamericanos, el cual dio como resultado la conceptualización y lanzamiento de la Iniciativa Latinoamericana por la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior y de su anexo de Propuestas de Acción, contentiva de una serie de recomendaciones orientadas a lograr que la Educación Superior sea más pertinente con la diversidad cultural propia de los distintos países de la región. Para más información sobre el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina, del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), ver: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es>

social e institucionalmente en lenguas extranjeras, el castellano y portugués de los conquistadores. Otro tanto ocurrió con sus conocimientos ancestrales, particularmente los relativos al campo de la salud, que los colonizadores en etnocentrismo e ignorancia asociaban a la idea europea de “brujería”, pero también los propios de otros campos, como los del manejo ambiental, la agricultura y la alimentación. La fundación de las nuevas repúblicas en el siglo XIX de ningún modo acabó con estas condiciones. Los nuevos Estados continuaron muchas de esas prácticas y a través de sus políticas educativas y culturales desarrollaron imaginarios nacionales homogeneizantes, negadores de las diferencias, de la pluralidad de lenguas, saberes, modos de organización social, proyectos de vida y futuro, y otros atributos de esos pueblos.

Como resultado de esos procesos históricos y de que pese a ellos no se completó el exterminio físico de todas las poblaciones afectadas, así como a flujos migratorios posteriores, en la actualidad todos los países latinoamericanos exhiben una rica diversidad cultural. Sin embargo, contrario a lo que sugieren algunas interpretaciones ingenuas de la idea de diversidad cultural, las diferencias étnicas y raciales (según suelen nombrarse las que aluden a pueblos indígenas y afrodescendientes, respectivamente) a lo largo de la historia han sido motivo, y recurso de legitimación, de inequidades moral, económica y socialmente insostenibles. Desde los comienzos de la conquista y colonización los pueblos indígenas ensayaron diversas formas de organización para resistir a la dominación, otro tanto ocurrió poco después con los africanos esclavizados y sus descendientes. Las organizaciones sociales y políticas indígenas y afrodescendientes contemporáneas son muy heterogéneas, como consecuencia tanto de los muy diversos pueblos de los que emergen, como de las diferencias de las historias y contextos nacionales, y de sus relaciones con los respectivos Estados y otros actores sociales, así como de los idearios de sus respectivos liderazgos. Reconocer esta heterogeneidad es fundamental para valorar apropiadamente las iniciativas en educación superior que actualmente impulsan organizaciones y sectores particulares de estos movimientos sociales, así como para evitar cualquier tentación de buscar “mejores prácticas” a ser “replicadas”.

No obstante, más allá de esas diferencias, en general puede constatar que ante la vigencia de “relaciones interculturales inequitativas de hecho”, las organizaciones indígenas y afrodescendientes de América Latina impulsan propuestas y políticas de “interculturalidad con equidad”. A partir de éstas han luchado por reformas legales, incluso constitucionales, que tiendan a hacer posible la materialización de esa consigna. Para ello han procurado lograr el reconocimiento del carácter pluriétnico de los respectivos Estados nacionales, así como la existencia de formas de ciudadanía culturalmente diferenciadas. Como parte de estos procesos, en lo que hace a la Educación Superior, han realizado propuestas de políticas a los respectivos Estados nacionales, y además algunas de estas organizaciones han desarrollado sus propias IIES, mientras que otras han construido

programas especiales mediante alianzas con algunas IES “convencionales” (para ejemplos ver: Mato, coord. 2008, 2009a, 2009b, 2012).

En contraste con esta pro-actividad de las organizaciones indígenas y afrodescendientes, y la receptividad y protagonismo de unas relativamente pocas IES “convencionales” que se han involucrado en estos procesos, la mayoría de las IES de la región operan como si los pueblos indígenas y afrodescendientes no existieran, o en algunos casos como si esos pueblos fueran los únicos que necesitan formación intercultural, y no así los restantes sectores de estas sociedades. Estos comportamientos están estrechamente asociados a los factores históricos antes mencionados, los cuales aunque originados en la conquista y colonización continúan operando en la actualidad, bajo otras modalidades y formatos.

En líneas generales, las políticas e IES de América Latina han seguido esquemas heredados de las relaciones coloniales que han dado origen a estas sociedades y que los movimientos independentistas del siglo XIX y las repúblicas desde entonces fundadas escasamente han alterado. Salvo contadas excepciones, las IES de la región se han consagrado acríticamente a reproducir valores, intereses y modalidades eurocéntricas de producción y aplicación de conocimientos, es decir que han sido generados fuera de la región y sin atención a sus peculiaridades. Esto, además, frecuentemente las condena a jugar papeles subordinados en los campos de la educación superior, la ciencia y la tecnología vistos a escala mundial. Si bien los caminos marcadamente alternos conscientemente trazados han sido pocos, los problemas económicos, sociales y políticos, las demandas y proyectos de diversos sectores sociales, algunas políticas públicas, y la labor visionaria de algunos miembros y colectivos de esas instituciones, han hecho que las IES de la región por numerosas razones resulten diferentes a sus congéneres de Estados Unidos y Europa occidental.

No obstante, el credo en el carácter “universal” de una cierta visión de mundo en particular (según los casos, llamada “occidental”, y/o “moderna”), y con ella en “la ciencia” y su contraposición a otras formas de producción de conocimiento a las que se desprecia por considerar de antemano que sólo tendrían –si acaso– valor “local”, domina el campo de la educación superior, la ciencia y la tecnología en América Latina. *Esta obstinada creencia, que, en tanto tal, es desde luego marcadamente acientífica*, contrasta con la curiosidad, interés y abundantes beneficios obtenidos por ejemplo por algunas corporaciones transnacionales, especialmente farmacéuticas y agroindustriales, que se han apropiado de conocimientos de pueblos indígenas de América Latina, y los han reelaborado y patentado en su beneficio. Contrasta también con los aprendizajes obtenidos por investigadores de diversas ramas de las ciencias sociales, de dentro y fuera de la región, respecto de asuntos tales como formas de autogobierno y de toma de decisiones, modalidades de resolución de conflictos, esquemas de organización del trabajo, manejo ambiental y otros aspectos de la vida de comunidades de diversos pueblos

indígenas y afrodescendientes. (Mato 2008; Mato, coord., 2008, 2009a, 2009b, 2012)

Como consecuencia de ese *credo científico en la superioridad excluyente de “la ciencia” sobre otras formas de conocimiento*, que cuando no se proclama abiertamente de todos modos se practica de hecho, las IES de la región tienen escasa experiencia en prácticas de colaboración intercultural, tanto en la producción de conocimientos, como en los procesos de aprendizaje y de formación profesional. Así mismo, la arrogancia con la que se ha asumido el credo de “la ciencia” ha hecho que hasta el día de hoy las prácticas de “extensión” frecuentemente sean exclusivamente eso que su nombre –no accidentalmente- sugiere y opone a la idea de “vinculación social”: llevar los saberes académicos hacia afuera, con escasa capacidad para aprender de los grupos de población con los que se trabaja. Afortunadamente, en cada uno de estos campos existen numerosas excepciones. No han faltado colegas y grupos de colegas que han trabajado a contracorriente, pero casi siempre ha sido no sólo a contracorriente del “credo”, sino también y consistentemente de las culturas institucionales, utilizando espacios intersticiales de normativas rígidas y restrictivas y con mayores restricciones presupuestarias que las que suelen padecer sus colegas que se dedican a la investigación científica (Almeida, 2009; Camacho Morfin y otros, 2009; Casimiro Córdoba y otros, 2011; Castaño Cuellar, 2009; Castro y Manzo, 2009; Cortez Ruiz, 2009; Díaz, en prensa; Hincapié Zapata, 2009; Mato, 2008; Mato, coord. 2008, 2009b, 2012, Rodríguez Torres y otros, 2009)

Así, la escasa pertinencia de la mayoría de las IES latinoamericanas respecto de la diversidad social y cultural que caracteriza a la región, no sólo ha reforzado formas de discriminación que afectan a individuos y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, sino que además ha afectado y continúa afectando los planes de estudio y la calidad de la formación que proveen esas mismas IES; esto tanto en términos de contenidos, como de modos de aprendizaje, y modalidades de relación con diversos sectores sociales. De este modo, esa escasa pertinencia con la diversidad social y cultural de sus contextos de actuación también afecta sus posibilidades de generación de conocimientos, tecnologías e innovaciones sociales y educativas útiles, las cuales podrían resultar beneficiosas no solo para esos grupos de población en particular, sino también para las respectivas sociedades nacionales en su conjunto.

Ya hace tiempo que numerosas IES, sea por iniciativa propia y/o estimuladas por políticas públicas, han intensificado sus relaciones con lo que suele llamarse “el sector productivo”. Pero lamentablemente la idea de “sector productivo” que manejan frecuentemente se ve reducida a las grandes empresas, sean públicas o privadas, o como máximo a “pequeñas y medianas empresas”. Son relativamente pocas las IES que cuentan con programas institucionales de envergadura semejante a los antes mencionados, que estén orientados a profundizar su vinculación con

otros tipos de actores del “sector productivo”, como por ejemplo diversos tipos de organizaciones productivas de comunidades indígenas y afrodescendientes, y/o campesinas, entre otras (para ejemplos ver: Mato, coord. 2008, 2009b, 2012). Si bien existen excepciones, por lo general las políticas públicas no estimulan estos otros tipos de esfuerzos, o al menos no lo hacen destinando a ello la misma cantidad de recursos⁵. Los casos estudiados por este *Proyecto*, muestran que las iniciativas hacia esos sectores que se impulsan desde las IES generalmente se desarrollan aprovechando intersticios de las políticas institucionales, o que en todo caso no suelen ser centrales para ellas (Mato, coord. 2008, 2009a, 2009b)

Adicionalmente, respecto de las actividades de “extensión” (por usar el término establecido, aunque frecuentemente es, y debe ser, cuestionado) sucede algo muy diferente de lo que ocurre con las actividades de investigación, ya que para estimular estas últimas los organismos nacionales de ciencia, tecnología y/o educación superior, de varios países de la región y algunas IES han creado programas especiales que suelen traducirse en fondos para investigación y bonificaciones para los investigadores. En contraste, las actividades de “extensión” generalmente no son ni estimuladas, ni reconocidas. Pero, frecuentemente tampoco suele serlo la investigación aplicada en ciencias sociales y humanidades, tanto porque raramente conduce a artículos académicos (que es lo que cuenta a la hora de las evaluaciones), como porque no puede (ni debe) dar lugar a patentes, como ocurre con su contraparte en las ingenierías, medicina, bioquímica y otras disciplinas del campo de las llamadas “ciencias duras”. Por esto, la escasa atención brindada por las IES a las comunidades indígenas y afrodescendientes no debe verse como un problema aislado dentro del panorama de la educación superior en América Latina, sino como una dimensión particular dentro del mismo.

Otro aspecto de importancia para entender la relativamente escasa atención que desde las IES se suele prestar a las comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, es que los mencionados programas de estímulo a la investigación frecuentemente asignan sumas considerablemente mayores para aquello que consideran “investigación científica”, entendida generalmente de manera muy reductora como la propia de las ciencias experimentales, que los que adjudican a otras modalidades de investigación. Así, por ejemplo, buena parte de los presupuestos establecidos solo pueden destinarse a la adquisición de equipos para laboratorios y de insumos para experimentos. En tanto los

5 Una interesante excepción es, por ejemplo, el Programa de Voluntariado Universitario de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de Argentina. Este Programa, puesto en marcha en 2006, realiza cada año una convocatoria destinada a seleccionar proyectos de equipos de docentes, investigadores y estudiantes universitarios orientados a trabajar con organizaciones sociales de las comunidades con el propósito de mejorar la calidad de vida de la población mediante la construcción de alternativas de desarrollo local. Estos proyectos deben apuntar tanto a atender necesidades y demandas de las comunidades, como a favorecer la formación profesional de los estudiantes y en general la excelencia académica. Desde su creación este Programa ha brindado reconocimiento y apoyo a 2.370 proyectos de equipos de 48 universidades, los cuales han involucrado la participación de casi 50.000 estudiantes, más de 9.600 docentes y más de 4.600 organizaciones sociales (Mato, en prensa).

presupuestos previstos para actividades propias de las ciencias sociales y humanidades, y especialmente para investigación de campo suelen ser considerablemente menores y sujetos a controles de ejecución que frecuentemente son sencillamente irreales, como por ejemplo la obtención de facturas por gastos de alimentación en comunidades rurales en las cuales estos son pagados a personas de la comunidad que no poseen comercios de este ramo sino que sencillamente cocinan y venden comida, esto por poner uno de los ejemplos más burdos y desconectados de la realidad que las normativas del caso preveen. Con frecuencia, son los investigadores de las ciencias sociales y humanidades quienes más se interesan por trabajar en/con comunidades indígenas y afrodescendientes, por lo que ese tipo de reparto presupuestario también afecta las posibilidades de que las IES se vinculen sistemática e institucionalmente con esos sectores. Aunque no tendría por qué ser necesariamente así, y además hay numerosas excepciones, sucede que lamentablemente son relativamente escasos los proyectos de facultades, departamentos y/o escuelas de farmacia, bioquímica, e ingenierías, etc. que acometen proyectos de interés para las comunidades indígenas y afrodescendientes. En cambio suelen desarrollarse numerosos proyectos desde facultades, departamentos y escuelas de medicina, odontología, agronomía y veterinaria.

En la próxima sección de este texto se ofrece un panorama general de las principales modalidades de colaboración intercultural actualmente en desarrollo entre IIES, IES y organizaciones y comunidades de pueblos indígenas o afrodescendientes de América Latina.

A manera de síntesis, cabe adelantar que algunas de las modalidades de colaboración existentes orientan su accionar principalmente a asegurar la formación de profesionales y técnicos indígenas y afrodescendientes a través de su inclusión en IES “convencionales”, mientras que otras procuran lograrla en el marco de IES que según los casos se autoidentifican como “indígenas”, “afrodescendientes”, y/o “interculturales” y/o de programas especiales de IES “convencionales”, cuyos planes de estudio integran las lenguas y conocimientos propios de estos pueblos con los “occidentales modernos”.

Como fue señalado anteriormente, el panorama que se presenta a continuación se basa en las investigaciones realizadas por el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Esta investigación no es exhaustiva y las experiencias que mencionaré constituyen sólo algunos ejemplos de las modalidades de colaboración que hemos logrado identificar. Este es un universo constituido por experiencias muy diferentes entre sí. Esta diversidad de experiencias no debería resultar sorprendente si tomamos en cuenta que se trata de modalidades de colaboración intercultural con comunidades y organizaciones muy diferentes entre sí, en el marco de sociedades nacionales también muy distintas unas de otras.

2. Un panorama de la diversidad de modalidades de colaboración intercultural en educación superior actualmente en curso en América Latina

Podemos clasificar las experiencias de colaboración intercultural que hasta ahora ha logrado identificar nuestro Proyecto en cinco modalidades diferentes:

2.1 Experiencias de colaboración intercultural en programas de “inclusión de individuos” indígenas o afrodescendientes como estudiantes en IES “convencionales”

Los programas de becas y cupos especiales para individuos indígenas o afrodescendientes en IES “convencionales” constituyen modalidades de “inclusión de individuos”. Otra modalidad “de inclusión de individuos” es la de los programas de apoyo académico y psicosocial a estudiantes de esos pueblos. Aunque las modalidades de “inclusión de individuos” no han sido el foco de nuestro Proyecto, hemos registrado algunas experiencias de este tipo. Sin embargo, estamos en condiciones de afirmar que existen numerosas experiencias que responden a estos tipos de modalidades, así como que, pese a ello, aún resultan insuficientes en relación de las necesidades y demandas expresadas al respecto.

Existen opiniones encontradas respecto de las experiencias de “inclusión de individuos”. Algunas enfatizan que no sólo crean oportunidades para individuos, sino que además contribuyen a desarrollar capas de profesionales indígenas o afrodescendientes que sirven de manera directa a sus pueblos y comunidades, y que además muchos de estos profesionales juegan papeles fundamentales en el desarrollo y gestión de experiencias de los cuatro tipos restantes que comentaré enseguida. Otras opiniones destacan que este tipo de programas favorecen la “fuga de cerebros” desde las comunidades apartadas hacia las grandes ciudades, así como su “occidentalización”, la pérdida de sus valores étnicos, de sus lenguas y de la valoración por sus saberes. Por no haber sido su foco principal y existir tantas y tan diversas experiencias de programas de “inclusión de individuos” nuestro Proyecto no posee conocimientos suficientes para sacar sus propias conclusiones sobre este tipo de modalidades de colaboración intercultural.

2.2 Experiencias de colaboración intercultural en programas de formación conducentes a títulos u otras certificaciones creados por IES “convencionales”

Existen diversas modalidades dentro de este grupo de experiencias. En algunas de ellas se registra escasa colaboración intercultural, mientras que en otras la

participación de organizaciones y comunidades indígenas o afrodescendientes resulta significativa. En algunos de estos casos se constata además una participación importante de docentes provenientes de los mencionados pueblos y la inclusión de sus lenguas, saberes y formas de aprendizaje y modos de producción de conocimiento. Muchas de estas experiencias están orientadas a la formación de docentes para programas de educación intercultural bilingüe a diversos niveles del sistema educativo. Éstas no sólo mejoran las oportunidades de formación de profesionales para esos grupos de población, sino que además contribuyen a aumentar el número de potenciales aspirantes a educación superior provenientes de estos pueblos. Esta es otra modalidad de colaboración en la que existe un número importante de experiencias.

Entre las muchas y valiosas experiencias que ha estudiado nuestro Proyecto en diversos países latinoamericanos, mencionaré acá a manera de ejemplo la del Núcleo Transdisciplinario de Investigación de la Universidad Federal de Minas Gerais, en Brasil, que inició actividades en 2002. Entre otras actividades, este Núcleo coordina el área de lengua, arte y literatura del curso formación de profesores indígenas de esa universidad. Pero además, realiza importantes labores de investigación, publicación y producción de videos y otros productos audiovisuales y sonoros conjuntamente con las comunidades. En muchas de sus producciones los investigadores y docentes de varios departamentos de la universidad trabajan junto con sus estudiantes, quienes en la mayoría de los casos son profesores indígenas que están estudiando en esta universidad, así como con miembros de las comunidades, quienes se incorporan como asesores y/o directamente miembros del equipo de diseño y producción, y en general juegan un papel destacado en sus producciones (de Almeida, 2009).

Otras experiencias de este tipo que han sido documentadas por nuestro Proyecto son, por ejemplo, el Programa Académico Cotopaxi de la Universidad Politécnica Salesiana, en Ecuador (Farfán, 2009), varias experiencias desarrolladas por la Universidad de Cuenca, también en Ecuador (Mendoza Orellana, 2008), la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca, en Colombia (Rojas, 2008), el Programa de Cualificación Docente en Etnoeducación Afrocolombiana de la Universidad del Pacífico, también en Colombia (Suárez Reyes y Lozano Lerma, 2008), las Licenciaturas para la formación de Profesores Indígenas de la Universidad do Estado de Mato Grosso y de la Universidad Federal de Roraima, en Brasil (Carvalho y Almeida de Carvalho, 2008; Janeiro y Selleri Silva, 2008), el Programa de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria, de la Universidad Mayor San Andrés, en Bolivia (Mallea Rada, 2008) y el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos, de la Universidad Mayor San Simón, también en Bolivia (Limachi, 2008).

Por otra parte, el Registro de Experiencias creado por nuestro Proyecto, permitió identificar varias experiencias de programas de formación conducentes

a títulos u otras certificaciones que no hemos estudiado pero cuya existencia debe cuanto menos mencionarse. Por ejemplo, las licenciaturas ofrecidas desde 1992 por la Universidad Estatal de Bolívar, una universidad pública de Ecuador, en campos tales como Educación y Estudios Interculturales, Desarrollo Regional Intercultural, entre otros. En esta experiencia, de manera análoga a lo que ocurre en la de la Licenciatura en Desarrollo Comunitario Integral de la Universidad Pedagógica Nacional, una IES pública de México, no sólo participan personas indígenas como estudiantes, sino que a través de diversas modalidades se incorporan los conocimientos de los sabios y ancianos de las comunidades. Otro tanto cabe decir de la experiencia de la especialidad de Educación Intercultural Bilingüe para la formación de maestros de educación básica y secundaria ofrecida en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle *La Cantuta*, una IES pública peruana. En fin, existen muchas experiencias de este tipo, no hemos logrado determinar exactamente cuántas.

2.3 Experiencias de colaboración intercultural en programas y proyectos docentes, de investigación y/o de vinculación y “servicio social”, desarrollados por IES “convencionales” con participación de comunidades de pueblos indígenas o afrodescendientes.

El conjunto de experiencias que un tanto forzosamente incluyo en esta “modalidad” es expresión de la diversidad de contextos, culturas profesionales y académicas, culturas institucionales, y normativas monoculturalistas, que ponen a prueba la creatividad de numerosos grupos de docentes, investigadores y otros actores significativos. Por esto, bajo la complicada denominación de esta modalidad he agrupado un conjunto diverso de experiencias, que un tanto arbitrariamente se podrían separar en tres subconjuntos, pero el problema es que algunas formarían parte de más de uno de éstos.

El primero de esos subconjuntos abarcaría las experiencias centradas principalmente en programas y proyectos docentes, que no obstante incluyen importantes componentes de investigación y de vinculación con la comunidad. Se diferencian de los del tipo descrito en la sección anterior en que no conducen a títulos de grado o postgrado, sino que consisten en una o más asignaturas o seminarios, que no otorgan créditos, puntos u horas para graduarse. Dependiendo de los casos, este tipo de actividades se caracteriza por incluir la participación de docentes provenientes de los mencionados pueblos y la inclusión significativa de lenguas, saberes y modos de producción de conocimiento y aprendizaje propios de estos pueblos.

El segundo subconjunto abarcaría experiencias en las cuales la colaboración intercultural se da principalmente a través de programas y proyectos de

investigación y generación de tecnologías, algunas de ellas además incluyen actividades docentes, otras no. Según los casos estas experiencias producen conocimientos sobre estas comunidades, sistematizan sus lenguas y saberes y generan tecnologías, que comparten de manera pro-activa con las comunidades, o bien hacen esto mismo pero mediante modalidades co-trabajo o coproducción.

El tercer subgrupo incluiría experiencias en las que la colaboración se da especialmente mediante proyectos denominados de “vinculación” o “servicio social” u otras denominaciones, orientados a mejorar la calidad de vida de las comunidades. No se limitan a “aplicar” saberes académicos *en* las comunidades, sino que integran saberes *de* las comunidades. Este tipo de casos se caracterizaría porque aunque incluyen actividades docentes y de investigación, sus actividades principales son de servicio a y vinculación con las comunidades. En estos tres subtipos de experiencias suele observarse una importante participación de miembros de las comunidades con sus lenguas, saberes, y modos de organización de las actividades.

El Registro creado por nuestro Proyecto ha permitido reunir información básica sobre numerosas experiencias de los tres tipos antes mencionados, aunque solo hemos estudiado cinco de ellas en particular (Camacho Morfin y otros, 2009; Castaño Cuellar, 2009; Castro y Manzo, 2009; Cortez Ruiz, 2009; Hincapié Zapata, 2009). Por limitaciones de espacio, acá comentaré brevemente solo sobre dos de estas experiencias.

Entre 1990 y 2008 el Programa “Docencia e Investigación en Medicina Tradicional” del Instituto Politécnico Nacional, una institución pública de educación superior de México, ha integrado la participación de un equipo interdisciplinario de esa institución con la de profesores y niños de escuelas básicas, médicos tradicionales y campesinos del estado de Oaxaca. Los resultados de la información etnomédica levantada durante años de colaboración fueron devueltos a la población a través de diferentes medios, como integración de colecciones botánicas, elaboración de materiales didácticos, de un manual para el uso de recursos fitoterapéuticos que además se tradujo a la lengua zapoteca, y exposiciones en escuelas, mercados y otras áreas públicas. Adicionalmente, la experiencia condujo a la reestructuración de los contenidos de los programas de algunas materias de las carreras de Licenciado en Odontología, de Médico Cirujano y Homeópata, y de Médico Cirujano y Partero. Los miembros del equipo de investigación publicaron numerosos capítulos y artículos en libros y revistas académicas (Camacho Morfin y otros, 2009).

El Programa de Investigación Interdisciplinario “Desarrollo Humano” de la Universidad Autónoma Metropolitana, una universidad pública mexicana, se inició en el año 1997 en el estado de Chiapas. Este programa integra el trabajo de investigación con la formación profesional y el servicio a la comunidad.

En el programa han participado profesores, investigadores y estudiantes de diferentes departamentos, junto a miembros de las comunidades. Algunos estudiantes que participaron en el Programa posteriormente se incorporaron al trabajo en organizaciones sociales de la zona. Las actividades se desarrollan en ámbitos diversos: las tierras de cultivo, el laboratorio, las reservas ecológicas, etc. y a través de diferentes formas de colaboración, de interacción y de estancia con grupos de interés, comunidades y organizaciones. Además del trabajo docente hacia el interior de la IES y los diplomados ofrecidos a interesados en la zona, los resultados del trabajo incluyen publicaciones, memorias, reportes de servicio social, prototipos de equipos, videos y cursos prácticos para miembros de las comunidades. Asimismo, se han realizado tesis de Maestría y de Doctorado sobre temas diversos relacionados con el programa (Cortez Ruiz, 2009).

2.4. Colaboración intercultural entre IES y organizaciones indígenas o afrodescendientes en co-ejecuciones orientadas a responder a necesidades o propuestas de formación en educación superior de comunidades de pueblos indígenas o afrodescendientes y sus organizaciones.

Hasta el momento hemos logrado identificar sólo cuatro experiencias de este tipo, todas las cuales han sido documentadas en libros de nuestro Proyecto. Todas ellas otorgan títulos reconocidos por las autoridades educativas nacionales.

Dos de estas experiencias son sendas co-ejecuciones impulsadas por la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP). Una de éstas es el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana, que desarrolla en colaboración con el Instituto Superior Pedagógico Loreto (Trapnell, 2008) y la otra el Programa de Formación de Enfermeros Técnicos en Salud Intercultural, que desarrolla en colaboración con el Instituto Superior Tecnológico Público de Atalaya, situado en la pequeña ciudad amazónica de este mismo nombre (Rodríguez Torres y otros, 2009)

La tercera es la del Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata, una organización afrocolombiana que desarrolla programas de formación profesional en convenio con la Universidad de La Guajira: Licenciatura en Etnoeducación con énfasis en ciencias sociales y cultura, ciencias naturales y educación ambiental, lingüística y bilingüismo, matemáticas (Hernández Cassiani, 2008)

El cuarto caso incluye dos experiencias desarrolladas por la Organización Indígena de Antioquia, a través de su Instituto de Educación Indígena, en alianza con la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad de Antioquia, mediante la cual ofrecen la Licenciatura en Etnoeducación, la especialización

en Gobierno y Administración Indígena y la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (Caisamo Isarama y García, 2008; Sierra, 2004).

Aunque hasta la fecha no hemos logrado identificar otras experiencias de este tipo, las estudiadas llevan a pensar que se trata de una modalidad potencialmente muy provechosa para la formación de profesionales y técnicos de los pueblos indígenas. Por lo que hemos logrado averiguar, han existido varias iniciativas de este tipo que no han logrado prosperar debido a prejuicios de ambas partes, así como a obstáculos burocráticos de las instituciones y otros asociados a las normativas de educación superior.

2.5. Experiencias de colaboración intercultural en Instituciones Interculturales de Educación Superior

Las Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES) se caracterizan por su orientación a integrar los saberes, modos de producción de conocimiento y modos de aprendizaje de varias tradiciones culturales, incluyendo los usualmente identificados bajo las denominaciones de “ciencia” y “humanidades”, poniéndolas en relación.

En América Latina, como consecuencia del proceso histórico de colonización y las continuidades del mismo que pueden observarse en las repúblicas creadas a partir del siglo XIX, estas instituciones han sido creadas especialmente para atender las necesidades, demandas y propuestas de formación de pueblos indígenas o afrodescendientes. Estas generalmente incluyen, aunque en menor medida, estudiantes, docentes, necesidades y demandas propias de otras identificaciones culturales, incluyendo los sectores usualmente denominados “blancos”, “criollos”, o “mestizos”, según las denominaciones usuales en diversos países.

Por las mismas razones históricas antes mencionadas, se observa que en la mayoría de los casos estas instituciones han sido creadas por dirigencias u organizaciones indígenas o afrodescendientes. Ejemplos de estos tipos de instituciones son la Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay, iniciativa de una red de organizaciones indígenas de Bolivia, Perú y Ecuador (Cerruto, 2009, Saavedra, 2008); el Centro Amazónico de Formación Indígena, iniciativa de la Coordinación de Organizaciones Indígenas de la Amazonía Brasileira, en Brasil (Flores, 2009); la Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural, una iniciativa del Consejo Regional Indígena del Cauca, en Colombia (Bolaños, 2009); la de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”, creada por algunos sectores de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Sarango, 2008, 2009, Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2004); la de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, frecuentemente referida simplemente a través

de sus siglas: URACCAN (Hooker, 2008, 2009) y la de la Bluefields Indian & Caribbean University (Chavarría Lezama, 2008), estas dos últimas creadas en Nicaragua por iniciativas de liderazgos indígenas y afrodescendientes locales.

También existen instituciones de este tipo que han sido creadas por agencias de los Estados, como, por ejemplo, el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen, creado por el gobierno de la provincia del Chaco en Argentina (Valenzuela 2008, 2009). Otro ejemplo de IIES impulsadas desde el Estado es el sistema de las ya 10 universidades interculturales integrantes del sistema de universidades interculturales creado por la Secretaría de Educación Pública de México (Schmelkes, 2008), como, la Universidad Veracruzana Intercultural (Dietz, 2008) y las Universidades Interculturales de los Estados de Chiapas (Fabregas Puig, 2009), Guerrero, México, Puebla y Tabasco, así como la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán y la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo; así como otras dos creadas inicialmente por gobiernos de los Estados y posteriormente asimiladas al sistema nacional, la Universidad Autónoma Indígena de México (Guerra García y Meza Hernández, 2009) y la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí (Silva Carrillo, 2009).

En tanto, en Bolivia, el mes de agosto de 2008, mediante un decreto presidencial se crearon tres Universidades Indígenas Comunitarias Interculturales de Bolivia (UNIBOL), la Universidad Indígena Aymara, la Universidad Quechua y la Universidad Guaraní y de Pueblos Indígenas de Tierras Bajas (Choque Quispe, 2012).

Existen otros dos tipos de casos de universidades interculturales. Por un lado, tenemos el caso de la Universidad Indígena Intercultural, que fue creada por el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, un organismo multilateral co-gobernado por un cuerpo de representantes de gobiernos y organizaciones indígenas (Yapu, 2008). Por otro lado, tenemos el caso de la Universidad Intercultural Ayuk, creada en México como parte del sistema de la Universidad Iberoamericana de los jesuitas (Estrada, 2008).

Todas las IIES que nuestro Proyecto ha logrado identificar buscan preparar profesionales con orientaciones que, de variadas maneras, responden a la diversidad cultural propia de las regiones en que han sido creadas, y todas ellas ofrecen formación a partir tanto de conocimientos occidentales modernos, como de los pueblos indígenas o afrodescendientes de la región en que actúan. Pero debe enfatizarse que de ningún modo estas IIES responden a una suerte de formato único. Las maneras en que unas u otras integran los distintos tipos de conocimientos y modos de aprendizaje son muy diversos, como lo ilustran las experiencias descriptas en las publicaciones de nuestro proyecto, disponibles tanto en versión impresa como en Internet (Mato 2008, 2009a, 2009b, 2012)

3. Logros, problemas y desafíos de la Educación Superior Intercultural en América Latina

Los principales logros que exhiben los diversos tipos de experiencias de educación superior intercultural que han sido estudiadas por nuestro Proyecto, acerca de las cuales hemos comentado brevemente en páginas anteriores, son los siguientes:

- a) Mejoran las posibilidades de que individuos indígenas y afrodescendientes accedan a oportunidades de educación superior y culminen exitosamente sus estudios.
- b) Ajustan su oferta educativa a necesidades, demandas y propuestas de las comunidades y la relacionan con oportunidades locales y regionales (subnacionales) de empleo, generación de iniciativas productivas y servicio a la comunidad.
- c) Desarrollan modalidades participativas de aprendizaje, frecuentemente centradas en la investigación aplicada.
- d) Integran aprendizaje, investigación y servicio a las comunidades.
- e) Integran diversos tipos de conocimientos y de modos de producción de conocimiento.
- f) Promueven la valorización y, según los casos, incorporan las lenguas y conocimientos propios de estos pueblos y comunidades, contribuyen proactivamente a su fortalecimiento y realizan investigación sobre dichas lenguas y saberes.
- g) Desarrollan docencia e investigación orientadas por criterios de valoración de la diversidad cultural, interculturalidad, equidad, inclusión, gobernabilidad democrática, desarrollo sostenible y buen vivir.
- h) Forman egresados que contribuyen al desarrollo sostenible local y regional, y al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades.

En tanto, los problemas y desafíos que frecuentemente confrontan las IIES, programas dentro de IES “convencionales” y arreglos interinstitucionales que han sido estudiadas por nuestro Programa son los siguientes:

- a) Insuficiencia y/o precariedad presupuestaria.
- b) Actitudes de discriminación racial por parte de funcionarios públicos y diversos sectores de población que afectan el desarrollo de sus actividades.
- c) Dificultades derivadas de la rigidez de los criterios aplicados por las agencias especializadas de los Estados encargadas de otorgar reconocimiento y/o acreditación.

- d) Obstáculos institucionales administrativos derivados de la rigidez de procedimientos, los cuales afectan la ejecución de sus planes y actividades.
- e) Obstáculos institucionales académicos derivados de la rigidez de criterios y procedimientos aplicados por las IES en las cuales funcionan algunos de los programas estudiados y/o por agencias gubernamentales que otorgan fondos para investigación y proyectos académicos especiales, los cuales afectan labores docentes y de investigación de las IES y programas estudiados.
- f) Dificultades para conseguir docentes y otro personal con adecuada sensibilidad y recursos personales y técnicos para el trabajo intercultural.
- g) Dificultades económicas de los estudiantes para poder dedicarse más y mejor a su formación.
- h) Insuficiencia de becas.
- i) Diversos tipos de dificultades derivadas de las situaciones de precariedad económica y jurídica “de hecho” en las que hacen sus vidas buena parte de las comunidades atendidas por estas IES.

4. Bibliografía

- Almeida de, Maria Inês (2010). “Formação Intercultural de Educadores Indígenas na área de Língua, Arte e Literatura na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil”. En: Daniel Mato (coord.) *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*, pp. 235-259. IESALC-UNESCO, Caracas.
- Bolaños, Graciela, Libia Tatay y Avelina Pancho (2009). “Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN): Un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad”. En: Daniel Mato (coord.) *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*, pp. 155-190. UNESCO-IESALC, Caracas.
- Cáisamo Isarama, Guzmán y Laura García Castro (2008). “Experiencias en educación superior de la Organización Indígena de Antioquia y su Instituto de Educación Indígena en alianza con la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad de Antioquia”. En: Daniel Mato (coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad em educación superior. Experiencias en América Latina*, pp. 223-232. UNESCO-IESALC, Caracas.
- Camacho Morfin, Roxana, Cándido E. Guzmán Félix, y Joaquín Díaz Hernández (2009) “Una Experiencia Intercultural a partir del Conocimiento Etnomédico”. En:

Daniel Mato (coord.) *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*, pp.65-86. IESALC-UNESCO, Caracas.

Carvalho, Fabíola y Fabio Almeida de Carvalho (2008). "A experiência de formação de professores indígenas do Núcleo *Insikiran* da Universidade Federal de Roraima (Brasil)". En: Daniel Mato, coord. *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, 157-166. UNESCO-IESALC, Caracas.

Casimiro Córdoba, Ana Victoria; Nahuel Grimaux; M. Victoria Sabio Collado y Oscar Yunes (2011). "Socializando experiencias de la práctica de extensión comunitaria. Memoria-Identidad, Reivindicaciones indígenas y Universidad". Ponencia presentada en el XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria, Santa Fe, Argentina, 22 al 25 de Noviembre de 2011.

Castaño Cuéllar, Norma Constanza (2009). "Construcción Social de Universidad para la Inclusión: la formación de maestros con pertinencia y en contexto, desde una perspectiva intercultural". En: Daniel Mato (coord.) *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*, pp. 183-206. IESALC-UNESCO, Caracas.

Castro, Luis y Luis Manzo (2009). "La Formación de Profesores en Educación Intercultural en Contextos Urbanos: la experiencia del Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP) de la Universidad de Valparaíso". En: Daniel Mato (coord.) *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*, pp. 207-233. IESALC-UNESCO, Caracas.

Cerruto, Leonel (2009). "La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK)". En: Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, pp. 123-153. IESALC-UNESCO, Caracas.

Chavarría Lezama, Pedro (2008). "La interculturalidad: un desafío ineludible de la Bluefields Indian & Caribbean University". En: Daniel Mato (coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, pp. 393-401. UNESCO-IESALC, Caracas.

Choque Quispe, María Eugenia (2012). "Políticas de Educación para Pueblos Indígenas, originario, campesino y afro-descendientes en Bolivia". En: Daniel Mato (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*, pp. 139-175. IESALC-UNESCO, Caracas.

Cortez Ruiz, Carlos (2009). "El Vínculo Universidad - Sociedad en la Experiencia del Programa de Investigación Interdisciplinario 'Desarrollo Humano' de la Universidad Autónoma Metropolitana, México". En: Daniel Mato (coord.) *Educación Superior,*

Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina, pp. 115-142. IESALC-UNESCO, Caracas.

- Díaz, Raúl (coord.) (en prensa). "Memoria y proyección: El mapeo cultural participativo como herramienta de empoderamiento de las comunidades indígenas". En: Medina Melgarejo Patricia (comp.) *Pedagogías Insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de Otras Educaciones en América Latina*. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Dietz, Gunther (2008). "La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural". En: Daniel Mato (coord.) *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, pp. 359-370. IESALC-UNESCO, Caracas.
- Estrada, Guillermo (2008). "Sobre la experiencia del Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk". En: Daniel Mato (coord.) *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, pp. 371-381. IESALC-UNESCO, Caracas.
- Fábregas Puig, Andrés (2009). "Cuatro años de Educación Superior Intercultural en Chiapas, México". En: Daniel Mato (coord.) *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*, pp. 251-278. UNESCO-IESALC, Caracas.
- Farfán, Marcelo (2008). "Experiencia del Programa Académico Cotopaxi, Formación en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana". En: Daniel Mato (coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, pp. 285-296. IESALC-UNESCO, Caracas.
- Flores, Lucio (2009). "Centro Amazônico de Formação Indígena (CAFI), Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira – COIAB". En: Daniel Mato, (coord.) *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*, pp. 79-102. UNESCO-IESALC, Caracas.
- Guerra García, Ernesto y María Eugenia Meza Hernández (2009). "El corto y sinuoso camino de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)". En: Daniel Mato (coord.) *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*, pp. 215-250. UNESCO-IESALC, Caracas.
- Hernández Cassiani, Rubén (2008). "Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella: una educación intercultural para reafirmar las diferencias". En: Daniel Mato (coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, pp. 255-264. UNESCO-IESALC, Caracas.
- Hincapié Zapata, Francisco (2009). "Fortalecimiento de la Calidad de Vida de Comunidades Indígenas y Afrodescendientes, a través de Procesos de Intervención Formativa". En: Daniel Mato (coord.) *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, pp. 383-392. IESALC-UNESCO, Caracas.

- va". En: Daniel Mato (coord.) *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*, pp. 143-161. IESALC-UNESCO, Caracas.
- Hooker Blandford, Alta Suzzane (2008). "Contribuciones de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) al proceso de construcción de un modelo de desarrollo intercultural, equitativo, autonómico e integrador". En: Daniel Mato (coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, pp. 383-392. UNESCO-IESALC, Caracas.
- Hooker Blandford, Alta Suzzane (2009). "La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN): Logros, innovaciones y desafíos". En: Daniel Mato (coord.) *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*, pp. 279-301. UNESCO-IESALC, Caracas.
- Januario, Elias y Fernando Selleri Silva (2008). "Estudo sobre a experiência dos Cursos de Licenciatura para a Formação de Professores Indígenas da Universidade do Estado de Mato Grosso (Brasil)". En: Daniel Mato (coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad em educación superior. Experiencias en América Latina*, pp. 147-156. UNESCO-IESALC, Caracas.
- Limachi Pérez, 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*, 439 - 448. IESALC-UNESCO, Caracas.
- Mallea Rada, Julio A. (2008). "El Programa de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Mayor de San Andrés". En Daniel Mato (coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, pp. 107 - 114. IESALC-UNESCO, Caracas.
- Mato, Daniel (2008). "No hay saber 'universal': la colaboración intercultural en la producción de conocimientos es imprescindible". *Alteridades*, Vol. 18, No. 35, pp. 101-116.
- Mato, Daniel (en prensa). "Aprendizajes de equipos universitarios en experiencias de colaboración con comunidades y organizaciones sociales, realizadas con apoyo del Programa de Voluntariado Universitario de Argentina, en 2008".
- Mato, Daniel (coord.) (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. UNESCO-IESALC, Caracas.

- Mato, Daniel (coord.) (2009a). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. UNESCO-IESALC, Caracas.
- Mato, Daniel (coord.) (2009b). *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/ buen vivir. Experiencias en América Latina*. UNESCO-IESALC, Caracas.
- Mato, Daniel (coord.) (2012). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas, y prácticas*. UNESCO-IESALC, Caracas.
- Mendoza Orellana, Alejandro (2008). "La Universidad de Cuenca: su compromiso con la formación universitaria de las nacionalidades indígenas del Ecuador". En: Daniel Mato, coord., *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, pp. 275-284. IESALC-UNESCO, Caracas.
- Rodríguez Torres, Raúl et al. (2009). "Formación de Enfermeros Técnicos en Salud Intercultural: una experiencia de cooperación en la Amazonía peruana". En: Daniel Mato (coord.) *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/ Buen Vivir. Experiencias en América Latina*, pp. 87-114. IESALC-UNESCO, Caracas.
- Rojas, Axel (2008). "¿Etnoeducación o educación intercultural? Estudio de caso sobre la licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca". En: Daniel Mato (coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, pp. 233-242. UNESCO-IESALC, Caracas.
- Saavedra, José Luis (2008). "Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay". En: Daniel Mato (coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad em educación superior. Experiencias en América Latina*, pp. 115-124. UNESCO-IESALC, Caracas.
- Sarango, Luis Fernando (2008). "La experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas 'Amawtay Wasi'". En: Daniel Mato (coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, pp. 265-274. UNESCO-IESALC, Caracas.
- Sarango, Luis Fernando (2009). "Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas 'Amawtay Wasi'. Ecuador / Chinchaysuyu". En: Daniel Mato (coord.) *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*, pp. 191-214. UNESCO-IESALC, Caracas.
- Schmelkes, Sylvia (2008). "Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos". En: Daniel Mato (coord.) *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, pp. 329-338. IESALC-UNESCO, Caracas.

- Sierra, Zaida (ed.) (2004). *Voces indígenas universitarias. Expectativas, vivencias y sueños*. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Silva Carrillo, Salvador (2009). "Universidad Comunitaria de San Luis Potosí". En: Daniel Mato (coord.) *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*, pp. 163-182. IESALC-UNESCO, Caracas.
- Suárez Reyes, Félix y Betty Ruth Lozano Lerma (2008). "Balance y perspectiva de la etnoeducación para la diversidad en la Universidad del Pacífico". En: Daniel Mato (coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, pp. 243-254. UNESCO-IESALC, Caracas.
- Trapnell, Lucy (2008). "La experiencia del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana". En: Daniel Mato (coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, pp. 403-412. UNESCO-IESALC, Caracas.
- Universidad Intercultural Amawtay Wasi (2004). *Sumak Yachaypi, Alli Kawsaypipash Yachakuna / Aprender en la sabiduría y el buen vivir / Learning Wisdom and the Good Way to Live*. Universidad Intercultural Amawtay Wasi, Quito.
- Valenzuela, Estela Maris (2008). "Formación docente en contexto de diversidad lingüística y cultural desarrollada en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen". En: Daniel Mato (coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, pp. 83-92. UNESCO-IESALC, Caracas.
- Valenzuela, Estela Maris (2009). "Educación superior indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA): Génesis, desarrollo y continuidad". En: Daniel Mato (coord.) *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*, pp. 79-102. UNESCO-IESALC, Caracas.
- Yapu, Mario (2008). "La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural del Fondo Indígena, sede Universidad Mayor de San Simón, Bolivia". En: Daniel Mato (coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, pp. 449-458. UNESCO-IESALC, Caracas.

LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES EN MÉXICO: SUS RETOS Y NECESIDADES ACTUALES

SYLVIA SCHMELKES¹

Las universidades interculturales se plantean como posibles y necesarias en México, por vez primera, en el contexto de la elaboración del Programa Nacional de Educación y de la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, ambas en el año 2001. En ese momento se reconoció la existencia de problemas que aquejaban – y aquejan – a la educación superior en el país, entre otras: (a) su escasa cobertura – en cifras optimistas, el 35% del grupo de edad 19-23², que comparada con otros países latinoamericanos parecidos al nuestro en nivel de desarrollo y PIB per cápita (Chile con 46%, Argentina con 60%) (UNESCO-IESALC, 2006) resulta sorprendentemente baja; (b) su excesiva centralización en las megalópolis del país y, en menor medida, en las ciudades capitales y ciudades medianas de las entidades federativas; (c) el aumento de la oferta de educación superior privada de calidad cuestionable, precisamente para captar a la población rechazada de las universidades públicas (Muñoz Izquierdo y Silva Laya, 2004), y (d) el carácter elitista y reproductor de la educación superior – no sólo en México, hay que decir – fundamentalmente a través de un modelo meritocrático que selecciona a partir de méritos académicos que se saben estrechamente vinculados al origen socioeconómico y cultural de los estudiantes.

Los estudiantes indígenas se encuentran entre los sectores sociales especialmente perjudicados por este estado de cosas. Ni siquiera se conoce la proporción de estudiantes indígenas inscritos en instituciones de educación superior, porque no interesa a quienes diseñan los indicadores estadísticos de este nivel educativo conocerlos. Por información indirecta, fundamentalmente derivada del Censo Nacional de Población y Vivienda que no pregunta por los inscritos, sino por los años de escolaridad de la población en general, podemos suponer,

1 Originaria de la Ciudad de México. Licenciada en Sociología y maestra en Investigación y Desarrollo de la Educación por la Universidad Iberoamericana, México. Cuenta con estudios de doctorado en Sociología de la Educación en el Instituto de Educación, Universidad de Londres. Es directora del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana, Cd. de México. Ha realizado trabajo de investigación en Tlapa, Xochistlahuaca, Los Altos de Chiapas, la Sierra Norte de Puebla y la Tarahumara, así como en diferentes municipios de Yucatán, Nayarit y Jalisco. Actualmente trabaja una línea de investigación sobre educación intercultural. Ha trabajado con docentes y organizaciones que laboran en zonas indígenas de Tlapa, Xochistlahuaca y otras regiones de Guerrero, los Altos de Chiapas y municipios mayas de Yucatán. Correo electrónico: schmelkes@gmail.com

2 Últimos datos proporcionados por el Secretario de Educación Pública, José Ángel Córdova Villalobos, al presentar el balance del Plan Sectorial de Educación. El Informador, 2012.

sin embargo, que solo entre el 1 y el 3% de la matrícula de las instituciones de educación superior es indígena. Este dato, si bien impreciso, es elocuente: un sistema educativo equitativo debería de representar a los diferentes sectores de la población en forma proporcional a su presencia en la sociedad. Tampoco hay acuerdo respecto a cómo medir la población indígena, pero en cualquier hipótesis, esta no es menor del 10% de la población nacional. El cuestionario ampliado que se aplicó en paralelo con el propio del último censo nacional de población y vivienda en 2010 permite estimar que quienes se consideran indígenas en México ascienden a 16.5 millones (INEGI, 2010). De esta manera, un sistema educativo equitativo debiera tener una matrícula en la que hubiera al menos un 10% de población indígena. Es evidente que estamos muy lejos de lograr este propósito.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2001) reconoce en parte esta problemática y propone no solamente ampliar la cobertura de educación superior, sino descentralizar la oferta y diversificarla. Es aquí donde se ancla la propuesta de crear universidades interculturales.

1. Marco histórico

En 1994, el movimiento zapatista lleva a cabo un levantamiento en Chiapas. Este suceso contribuyó a una mayor visibilización de los indígenas, los volvió a colocar en el mapa nacional, y evidenció las causas por las que luchan. El movimiento zapatista planteó demandas claras de naturaleza educativa. Dos de estas demandas eran: una educación cultural y lingüísticamente pertinente de los indígenas y para ellos, a todos los niveles educativos, y una educación intercultural para toda la población a fin de despertar la conciencia del valor de la diversidad y combatir el racismo.

Carnoy (2012) señala que los cambios de política educativa orientados hacia una mayor equidad no se entienden sin la existencia de movimientos sociales que los impulsen. Las universidades interculturales tampoco se pueden entender sino como respuesta a una demanda indígena planteada en el contexto de un importante movimiento social en el país. La educación intercultural para todos, es una demanda para enfrentar al racismo de las estructuras y de la población nacional, evidenciado y denunciado, entre varios otros, por el movimiento zapatista.

La creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, en el año 2001, retoma parcialmente estas demandas indígenas. Se plantea dos propósitos que por primera vez aparecen en la política educativa nacional:

- 1) Ofrecer una educación cultural y lingüísticamente pertinente a los indígenas a todos los niveles educativos. Esto último (a todos los niveles educativos) es lo novedoso, pues hasta ese momento la educación que

consideraba a los indígenas en tanto tales se había reducido a la educación inicial, preescolar y primaria.

- 2) Ofrecer una educación intercultural a toda la población y a todos los niveles educativos.

Así, el antecedente del levantamiento zapatista, aunado a otras manifestaciones de demandas educativas por parte de la educación indígena, así como la conjunción de las dos coyunturas mencionadas – las propuestas de descentralizar y diversificar la oferta de educación superior, y la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), fueron los factores que permitieron plantear la creación de las universidades interculturales.

2. Marco Institucional

En 2004 se creó la primera universidad intercultural, la del Estado de México, ubicada en la zona mazahua de San Felipe del Progreso. Para el año 2006, se habían creado otras siete, y una más, la Universidad Autónoma Indígena de México, se había vuelto “intercultural”. Una de las siete, la Universidad Veracruzana Intercultural, se constituye con un status distinto a las otras seis, pues forma parte, como un programa específico, de una universidad pública convencional (la Universidad Veracruzana). Las otras seis universidades creadas en este tiempo son: la Universidad Intercultural de Chiapas, la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, la Universidad Intercultural del Estado de Michoacán, la Universidad Intercultural Guerrero y la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo.

Actualmente existen once universidades interculturales públicas. Se unió a las universidades interculturales la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí, creada también con anterioridad a la creación de la CGEIB, y muy recientemente se creó la Universidad Intercultural de Hidalgo. Además, existen dos universidades interculturales privadas, aunque gratuitas: el Instituto Superior Intercultural Ayuuk, en Oaxaca, y el Instituto Intercultural Ñhõñhó, en Querétaro.

3. Marco Regional

La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) sin duda inspiró la propuesta de las universidades interculturales de México. Era la única universidad intercultural operando en América Latina cuando en 2003 se realizó el primer coloquio sobre universidades interculturales convocado por la CGEIB (SEP-CGEIB 2004). En este coloquio participaron 42 proyectos, entre ellos los de México, y una realidad: URACCAN.

En publicación reciente, Mato (2009) contabilizó más de 100 iniciativas de educación superior para indígenas en América Latina en operación, de seis diferentes tipos: (1) programas de inclusión de individuos indígenas en universidades convencionales (al estilo del PAEIES de la ANUIES, o programas de becas o cupos especiales); (2) Programas de IES «convencionales» diseñados para responder a necesidades, demandas y/o propuestas de *formación* en educación superior de individuos y/o comunidades de pueblos indígenas; (3) Programas y proyectos desarrollados en/por/desde IES «convencionales» sobre, hacia o con, comunidades de pueblos, sus lenguas y saberes; (4) Alianzas, co-ejecuciones y/u otros tipos de arreglos interinstitucionales orientados a responder a necesidades, demandas y propuestas de *formación* en educación superior de comunidades de pueblos indígenas y sus organizaciones; (5) IES «convencionales» que por su localización geográfica y/u otras características «de hecho» ofrecen oportunidades de *formación* en educación superior a individuos indígenas; y (6) Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES).

La experiencia de México, sin duda, es pionera, pero forma parte de un mismo movimiento de los propios indígenas en el campo de la educación. Se trata sustancialmente de la misma demanda zapatista (en el terreno de lo educativo), expresada de maneras distintas en los diferentes países.

4. Marco conceptual

Detrás de la comprensión de lo intercultural en las universidades, hay una serie de conceptos y de tomas de posición que orientaron en sus orígenes a las Universidades Interculturales en México.

Se entiende la *multiculturalidad* (o pluriculturalidad, que es el que maneja el Art. 2° Constitucional al definir al país) como un concepto descriptivo que refiere a la coexistencia o convivencia en un determinado territorio de diferentes grupos culturales o pueblos. Por su parte, el *multiculturalismo*, cuyo origen se encuentra más bien en los países que han tenido fuertes migraciones, fundamentalmente Estados Unidos, Canadá y Europa, es, como todo ismo, un concepto aspiracional que persigue el reconocimiento de los derechos de los culturalmente diferentes. Busca fundamentalmente la tolerancia.

La *interculturalidad* es un concepto que describe y explica las relaciones entre diversos grupos culturales o pueblos. El racismo, por ejemplo, es un objeto de estudio de la interculturalidad. El *interculturalismo* es un concepto político-aspiracional que define el componente intercultural de la sociedad deseada: en la que las relaciones entre los miembros e las diferentes culturas o pueblos se den desde posiciones de igualdad, estén basadas en el respeto y resulten mutuamente enriquecedoras.

No se desconoce el conflicto que está detrás de las relaciones interculturales.

Se identifican estas relaciones como históricamente conflictivas y marcadas por el racismo y la discriminación. Se reconocen las relaciones interculturales actuales como conflictivas. Ello, sin embargo, se entiende como necesario: para entender al otro diferente es necesario abandonar las certezas propias. Se trata de un conflicto sano. Lo que hay que evitar es que provoque la violencia, o se busque resolver recurriendo a la violencia en lugar de al diálogo.

El interculturalismo no puede existir en la medida en que existan asimetrías económicas, políticas, sociales y culturales entre grupos culturales o pueblos, es decir, sociedades en las que estas diferencias se expliquen porque las relaciones de poder y simbólicas en una sociedad impiden que los grupos culturales no dominantes tengan el mismo acceso a los bienes, servicios, posiciones y capacidades de decisión que los grupos dominantes. El interculturalismo supone luchar contra estas asimetrías.

Por su parte, la educación intercultural se entiende, dentro de este marco, como aquella que contribuye a la construcción de una sociedad “intercultural”, es decir, en la que se haga realidad el interculturalismo. Desde lo indígena, la educación intercultural busca asegurar el conocimiento y valoración de lo propio y el orgullo de la propia identidad, a fin de poder asegurar una relación con los otros desde posiciones de igualdad, un requisito del interculturalismo. Desde la población mayoritaria o dominante, la educación intercultural busca combatir el racismo a través de lograr el conocimiento del otro, el respeto al otro, y el aprecio del otro.

Una toma de postura fundamental estuvo, además de este marco conceptual, detrás de la creación de las universidades. Se trata de la convicción de que segregar empobrece. Por ejemplo, en el caso de la educación preescolar y primaria, se considera que ha sido un error de nuestro sistema educativo mantener un subsistema para “atender a los indígenas”. Esta segregación ha sido motivo para propiciar una educación empobrecida en lugar de enriquecida. Desde este lugar segregado, por ejemplo, se ha decidido que la lengua indígena es una asignatura que se imparte durante 3 horas de la semana, lo que no puede dar lugar a una educación verdaderamente bilingüe. El español no se enseña con la metodología pedagógica de una segunda lengua. Desde este lugar segregado, se sigue contratando a maestros con bachillerato que no están formados como docentes, mucho menos en educación intercultural bilingüe. Esta toma de postura explica por qué, desde la CGEIB no se crearon “secundarias indígenas” ni “normales indígenas”, sino que se propició la atención a la diversidad desde el corazón mismo del sistema educativo, y la convivencia intercultural siempre que ésta fuera posible.

Esta toma de postura explica por qué las universidades interculturales son interculturales y no indígenas. Desde luego que, al plantear ubicarse en zonas densamente indígenas, se pensó en que fueran privilegiadamente para indígenas, pero nunca exclusivamente para indígenas. De hecho, en todas las universida-

des interculturales hay población mestiza, que varía entre un 20 y un 30% de la matrícula. Por el principio elemental de justicia educativa, que fue el que motivó de origen su creación, las universidades interculturales persiguen explícitamente representar una oferta de educación superior en la que los indígenas sí tengan cabida. Por eso se acercan a los lugares donde viven, en el entendido de que muchos de ellos no podrán trasladarse a las capitales para cursar educación superior. Pero explícitamente persiguen la diversidad cultural a su interior.

5. Las Universidades Interculturales en México

Las universidades interculturales en México, a diferencia de las del sexto tipo mencionado por Mato (cf. supra) que operan en otros países de América Latina, no se desarrollaron junto con los pueblos indígenas y sus organizaciones. Es necesario reconocer esta seria debilidad de origen. Surgieron en una coyuntura de debilitamiento de las organizaciones indígenas, y el interlocutor estaba ausente o era endeble.

Las universidades interculturales en México, además se anclaron en una coyuntura política de la educación superior que buscaba descentralizarla y diversificarla, pero que no tenía una visión intercultural. Esto explica que, en el fondo, su creación no se fincó en la transformación de una estructura racista de toma de decisiones. Ello ha implicado duras y desiguales negociaciones que en muchos casos han derivado en decisiones diferenciadoras pero no interculturales (notables, entre otras, son las que conciernen los presupuestos diseñados y los finalmente asignados, así como la no accesibilidad de las Universidades Interculturales a los Proyectos Integrales de Fortalecimiento Institucional – PIFIs – que permiten acceso a recursos adicionales, por ejemplo).

A pesar de lo anterior, sí se trataron de respetar los principios básicos que se definieron en el arranque – y que, obviamente, pueden legítimamente cuestionarse, pero que en ese momento orientaron las decisiones --. Estos principios fueron los siguientes:

- 1) Las universidades son interculturales, no indígenas.
- 2) Están orientadas al desarrollo (económico, lingüístico, social, cultural) regional, por lo que la oferta educativa se basa en las necesidades y potencialidades de la región en la que se encuentran.
- 3) Propician el diálogo epistemológico, pero a partir de procesos intensos y permanentes de investigación y sistematización sobre lengua, cultura y problemática económica, ecológica y social, en el entendido de que los saberes propios de los pueblos indígenas, para ingresar al diálogo global, deben ser debidamente sistematizados.
- 4) Favorecen la participación comunitaria orgánica, en los órganos de gobierno, a través de los consejos directivos y de vinculación social, al menos.

- 5) El aprendizaje es consecuencia de tres procesos interrelacionados: la docencia, la investigación y la vinculación comunitaria. Este tercer eje se entiende como el proceso más vivo de relación con la comunidad a través de procesos de transformación comunitaria acordados entre universidad y comunidad. Los tres ejes son formativos.
- 6) Con una fuerte apuesta a la calidad académica de talla internacional, mediante su presentación al mundo a partir de su propia identidad, pero en estrecho vínculo con instancias externas de formación e investigación, nacionales e internacionales.

Parece importante explicar aquí por qué las universidades interculturales se propusieron no seleccionar a los alumnos conforme al modelo meritocrático, a partir de criterios académicos. Se recogieron los resultados de las múltiples investigaciones que muestran que el sistema educativo mexicano es fuertemente desigual, y que dentro de esta desigualdad los que reciben la educación de menor calidad son precisamente los indígenas. El INEE comenzaba en ese entonces a proporcionar información de los resultados de la prueba Excale. Ahora es ya evidente. Resulta totalmente injusto que al sujeto se le considere culpable de lo que obtuvo a través de un sistema educativo tan terriblemente desigual. Por eso se optó por asumir un planteamiento más bien de nivelación, en el entendido de que al sistema educativo mismo le toca enfrentar sus errores. Esta nivelación ha tomado diferentes formas en las diversas universidades: un año de énfasis en el manejo de lenguajes y razonamiento; medio año de lo mismo; énfasis en estos aspectos de manera transversal en todas las asignaturas del primer año de la carrera. En general, puede decirse que los alumnos que no desertan – hay una alta deserción por razones económicas – han mostrado una muy alta resiliencia académica, a juzgar por las calificaciones que obtienen de sus docentes.

6. Contradicciones, disyuntivas, retos ¿Cuál es mi visión de las Universidades Interculturales hoy?

Las universidades interculturales tienen fuertes contradicciones a las que deben enfrentarse e intentar resolver:

Los principios que guiaron su creación se enfrentan cotidianamente a la imposibilidad de aplicarlos, unos más que otros, por la normatividad de la Secretaría de Educación Pública o de las secretarías estatales, o bien por decisiones de política que las rebasan. Ha sido difícil defender los principios, y desgraciadamente muchas de las decisiones que han tenido que tomar las propias universidades las debilitan – de manera muy preocupante en el aspecto de la calidad académica a la que teóricamente se aspira.

También las universidades han mostrado una vulnerabilidad política, sobre todo ante las autoridades estatales, que hacen mella a su identidad, que está en

proceso de adquirir la fortaleza necesaria para enfrentarse desde posiciones de igualdad con otras universidades. Específicamente vulnerables resultan por la normatividad que acepta que sea el gobernador local quien nombre – y remueva a su antojo – al rector, aunque también habría que decir que las universidades interculturales, aún débiles, son fácil presa de intentos de manipulación política por parte de fuerzas externas a la institución.

Una contradicción muy preocupante es la que existe entre la vocación al desarrollo regional y la inamovilidad del mercado de trabajo local y regional. De esta manera, por una parte se forma a los alumnos para desempeñarse en áreas que requiere su región, pero por otra, no hay inversión en el desarrollo de la región ni un mercado de trabajo capaz de ocuparlos productivamente. Para desempeñarse emprendedoramente, los egresados requerirían de capital del trabajo del que no disponen. La contradicción estriba en que las Universidades Interculturales aspiran a propiciar un desarrollo regional equilibrado, pero la política nacional no marcha en el mismo sentido, y el abandono del campo mexicano, sobre todo de aquel en el que se encuentran los territorios indígenas sigue siendo una realidad. Un estudio en proceso sobre egresados indígenas de la educación superior (Schmelkes, en prensa) muestra que este fenómeno está en función del tamaño de la localidad donde se encuentra la universidad, y no por el hecho de ser o no intercultural. Pero muchos de los egresados, de acuerdo con este estudio, terminan aceptando trabajos muy mal pagados, autoemprendiendo negocios que no requieren de una formación profesional, o bien abandonando la región para buscar empleo en otros sitios. Esta realidad que emerge ahora con los estudios que se están haciendo cuestiona seriamente la estrategia de las Universidades Interculturales de formar para la región sin que desde éstas se promueva su desarrollo. Este es uno de los problemas *más importantes que ahora enfrentan las universidades interculturales* y que las pone en grave riesgo, pues la presencia de egresados desempleados o subempleados causa en ellos frustración y en los futuros aspirantes desánimo. Será muy conveniente que las universidades interculturales analicen pronto y encuentren soluciones a este problema.

Un problema, o quizás mejor, un descuido, de las Universidades Interculturales, ha sido el dinamismo de su oferta, que estuvo previsto desde sus orígenes: una carrera no debía egresar, salvo excepciones fundamentadas, más de tres generaciones, para no correr el riesgo de saturar los mercados de trabajo locales. Esto, desgraciadamente, no ha ocurrido con la fuerza necesaria. Las carreras con las que se inició hace siete u ocho años, que ya tienen tres o cuatro generaciones de egreso, se siguen ofreciendo y, aunque sí hay carreras nuevas y necesarias, éstas son muy pocas y no sustituyen, sino se añaden a las anteriores. Un ejemplo es la Universidad Intercultural de Chiapas, que ha egresado ya tres generaciones numerosas de licenciados en desarrollo sustentable. El mercado se encuentra ya claramente saturado.

La identidad común de las Universidades Interculturales es muy débil. Si bien están asociadas en una Red: la Red de Universidades Interculturales (REDUI), que

se esperaba cumpliera importantes funciones de formación de profesores, desarrollo curricular de carreras, negociación de condiciones de desarrollo académico, etc., ha venido cumpliendo una función indispensable, que es la negociación, año con año, de los presupuestos ante la cámara de diputados a través de la comisión de asuntos indígenas, con relativo éxito, pero ahí se han concentrado la mayor parte de las energías de dicha red, que ha descuidado consecuentemente su muy importante función académica

Hay una indefinición estructural respecto de la ubicación operativa de las universidades interculturales en la estructura de la Secretaría de Educación Pública. La CGEIB no tiene facultades operativas en su decreto de creación, y aunque ha asumido un papel de conducción académica y normativa interna de las instituciones, no tiene sobre ellas ninguna línea vinculatoria ni funciones propiamente operativas. Esta se da, por lo pronto, en la Dirección General de Universidades de la Subsecretaría de Educación Superior, que ha manifestado que no considera su función atenderlas. Se ha hablado de encargárselas a la Dirección General de Universidades Tecnológicas, con la cuales no guardan afinidad alguna. Se ha mencionado la posibilidad de crear un órgano desconcentrado para manejar los bachilleratos interculturales – que tienen problemas muy similares – y las universidades interculturales, pero por las dificultades que ello implica, no se han dado pasos en este sentido. Este problema va a ser mayor en fechas próximas, y sería indispensable que fuera debidamente atendido. Actualmente, las universidades están en una especie de limbo administrativo, con graves dificultades de interlocución con las autoridades educativas. En este mismo terreno, sería muy conveniente que se definiera la función de la CGEIB frente a estas Universidades, pues ante la indefinición ha prevalecido la función que ha jugado *de facto*, pero mientras no esté definida *de jure*, no hay nada que asegure su continuidad.

Las Universidades Interculturales, adicionalmente, deberán enfrentar en el futuro algunos dilemas y establecer y fundamentar claramente ciertas definiciones. Lo ideal sería que esto ocurriera de manera conjunta, pues ya se está dando el caso de definiciones diferenciadas entre las Universidades al verse cada una en la necesidad de enfrentar diferentes coyunturas políticas locales. Entre otros dilemas, visualizo lo siguiente:

- ¿Avanzar hacia una universidad indígena, o hacia una universidad intercultural? Es importante reconocer la diferencia entre ambas concepciones y definir por cuál camino quiere seguirse. Existe incluso la tendencia en alguna universidad a ir aceptando más estudiantes mestizos que indígenas, o a ir prescindiendo de los docentes indígenas.
- ¿Una universidad para, por o de los indígenas? La presencia de los indígenas y sus organizaciones en las universidades entendidas como interculturales se entiende como indispensable, pero no es realidad en muchas de ellas.

- ¿Diálogo epistemológico o formación profesional? Establecer el diálogo entre saberes ha resultado difícil, pues se ha hecho mucho menos investigación y sistematización de la esperada inicialmente. A falta de ello resulta más cómodo seguir los modelos de programa de clase, e incluso de diseño de carreras, fácilmente emulables y más claros en su desarrollo. El riesgo es abandonar una de las razones de ser centrales de estas universidades.
- ¿Universidades de docencia o universidades de investigación? Idealmente, por sus características específicas y por el deseo de constituir espacios de diálogo epistemológico, estas universidades deberían ser centralmente de investigación. Si bien su orientación es hacia el desarrollo local, la orientación de este desarrollo debe implicar una construcción intercultural. Si no hay investigación, la tendencia natural es a favorecer la docencia, y con ello los modelos más tradicionales y transmisivos de un conocimiento ajeno.
- ¿Vinculación para el alumno o para la comunidad? Teóricamente se entiende la importancia de la vinculación comunitaria como un eje formativo central. Sin embargo, en la práctica de algunas universidades, dicha vinculación se va convirtiendo más en un requisito para pasar una materia que en lo que debiera ser: un plan de desarrollo comunitario apoyado por la universidad.
- ¿Arraigo o fuga de cerebros? Ya hemos mencionado la falta de mercados de trabajo o de espacios de emprendedurismo adecuados a la formación de los alumnos y la consecuente migración de egresados a otros sitios. Esta no es, sin embargo, la vocación de las universidades. ¿Se abandona la vocación original, o se toman las medidas, necesariamente de carácter intersectorial e interinstitucional, para efectivamente impulsar el desarrollo regional?
- ¿De los universitarios, o de la comunidad? Este en estricto sentido no debe ser un dilema, pues las universidades son concebidas como espacio de ambos. En los hechos, hay una tensión entre ambos polos, y la universidad suele terminar definiendo su propia visión del desarrollo regional.
- ¿Con otras o solos? Es evidente que estas universidades sólo sobrevivirán en la medida en que estén estrechamente vinculadas con el mundo de las instituciones de educación superior, nacional e internacional. En algunas de ellas, esto es algo ya claramente emprendido y en desarrollo. En otras, sin embargo, la vinculación con el medio universitario ha sido un proceso más lento y más temeroso. Habrá que tomar definiciones.
- ¿Y los otros niveles educativos? Las universidades interculturales deberían de estar alimentando, con sus investigaciones lingüísticas y culturales, otros niveles educativos con enfoque intercultural. Esto ha ocurrido muy incipientemente en alguna universidad que ha formado docentes en la enseñanza de la lengua para la secundaria, pero en ninguna de ellas está planteada como un propósito explícito.

Dado el estado de la cuestión, los retos fundamentales de las Universidades Interculturales en el próximo futuro se visualizan como sigue:

- Realizar investigación sobre la lengua, sobre la cultura y sobre la problemática y las potencialidades regionales. Sin esta investigación, el diálogo epistemológico que puede darse es muy pobre y pronto se agota. Esta debe ser la identidad de las universidades interculturales.
- Comprometerse con el desarrollo regional. Sin negociar este desarrollo con otras instituciones y dependencias de gobierno, con empresarios, organizaciones sociales, comunidades locales y organizaciones indígenas, no hay empleo para los egresados, y éstos van a acabar yéndose, o se va a desprestigiar la universidad. Negociar el desarrollo regional debe ser también función de las universidades.
- Diseño y apertura de nuevas carreras. Es necesario dotar de gran dinamismo a la oferta educativa.
- Trabajar para mejorar la calidad de los niveles educativos inferiores, a través de alimentarlos con contenidos y metodologías resultado de su investigación. Esta es una esfera natural de influencia de las universidades a través de la formación de docentes y de futuros maestros de los diversos niveles educativos, con enfoque intercultural y con conocimiento de la lengua y la cultura. No se ha visto que las universidades, hasta la fecha, se lo hayan planteado.
- Trabajar de manera más intensa en mejorar las condiciones de trabajo y la formación docente y académica de su personal. En muchas universidades, un docente universitario gana poco más que un maestro de primaria. El personal de intendencia y administrativo tiene muy bajos sueldos y es muy inestable. La inducción al modelo educativo intercultural de los nuevos docentes debiera ser una prioridad. El crecimiento colegiado en materia de educación superior intercultural también tendría que ser intenso.
- El reto más importante de todos, sin embargo, probablemente sea el que se logre claridad respecto de quién define y cómo se define el hacia dónde de las universidades interculturales. Naturalmente debiera ser la REDUI, pero hasta la fecha, y a este respecto, su papel ha estado indefinido y desdibujado. Por ejemplo, la definición de si se crean más universidades interculturales, si cada una debe seguir creciendo verticalmente (con posgrados) u horizontalmente (con más carreras) no está claro en ningún caso. El riesgo es que alguien más defina por ellas su derrotero.

Las Universidades Interculturales son una importante respuesta de equidad social, con pertinencia cultural, lingüística y regional, a los habitantes de las zonas en las que se concentran las poblaciones indígenas que nunca antes habían contado con oportunidades locales de educación superior. Es un ejemplo muy claro de responsabilidad social del sistema de educación superior del país. Ellas

mismas son claro testimonio, en muchos casos, de entidades con un profundo sentido de responsabilidad social hacia los pueblos y las regiones donde se ubican. Pero todavía son marginales. En este momento las universidades interculturales atienden a 10,300 alumnos – es el tamaño de mi universidad, la Iberoamericana. Es tiempo que se les dé un lugar en la estructura de la secretaría de educación pública federal, se les dote de los recursos necesarios para operar dignamente y para crecer, y se les brinden los apoyos necesarios para su desarrollo. También es tiempo que las propias universidades interculturales, en estrecha relación con sus comunidades de referencia, asuman en sus manos la responsabilidad de definir la orientación de su futuro.

7. Bibliografía

- El Informador.com. <http://www.informador.com.mx/1183/jose-angel-cordova-villalobos>. Consultada 13 de septiembre de 2012.
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) (2010). “Tabulados básicos del cuestionario Ampliado del Censo nacional de Población y Vivienda”. <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/TabuladosBasicos/Default.aspx?c=27303&s=est>. Consultada el 13 de septiembre de 2012.
- Mato, Daniel (2009). “Instituciones interculturales de educación superior en América Latina: Panorama regional, procesos interculturales de construcción institucional, logros, dificultades, innovaciones y desafíos”. En: Daniel Mato (coord.) *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina: Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, pp. 13-78. UNESCO -IESALC, Caracas.
- Muñoz Izquierdo, C. y M. Silva Laya. (2004). *Desarrollo y Heterogeneidad de las Instituciones de Educación Superior Particulares*. ANUIES, México.
- Schmelkes, Sylvia (En prensa). “Indigenous Students as Graduates of Higher Education Institutions”. En: R. Cortina (coord.) *The Education of Indigenous Citizens*. Multilingual Matters. Bristol.
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001.2006*. SEP, México.
- Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe [SEP-CGEIB] (2004). *Educación superior para los pueblos indígenas en América Latina. Memorias del segundo encuentro regional*. Ciudad de México.
- UNESCO–IESALC (2006). *Informe de la Educación Superior en América Latina*. <http://www.radu.org.ar/Info/2%20IESALC.pdf>. Consultada el 13 de septiembre de 2012.

UNIVERSIDAD COMUNITARIA INTERCULTURAL Y DESARROLLO CON IDENTIDAD: CONVERGENCIAS DESDE LA EXPERIENCIA DE URACCAN

JOSÉ LUIS SABALLOS VELÁSQUEZ¹

1. Introducción

La educación superior tiene un importante papel que jugar en el desarrollo. Unceta (2007) afirma que:

La enseñanza superior constituye una herramienta fundamental para que las distintas sociedades puedan dotarse de los conocimientos y las capacidades que les permitan impulsar procesos de transformación y afrontar en mejores condiciones los retos del desarrollo [humano sostenible] en los más diversos campos (Unceta Satrústegui, 2007: 43).

En su contribución al desarrollo humano, social y productivo, la universidad ha tomado diferentes caminos, desde la desvinculación al involucramiento decidido en acciones sostenidas de desarrollo convencional y alternativo. Por ejemplo, en los mediados del siglo XX, la universidad anglosajona ha jugado un importante papel en la definición de las prioridades y las estrategias de cooperación al desarrollo (Unceta Satrústegui, 2007). Recientemente, ante la exclusión, marginación y pobreza generalizada, y como parte de su lucha de reivindicaciones de derechos, los pueblos y comunidades indígenas, afrodescendientes y mestizas han venido impulsando sus propias iniciativas de educación superior en América Latina.

Las universidades interculturales, comunitarias, indígenas, afrodescendientes constituyen espacios fundamentales de promoción del desarrollo con identidad en América Latina. Estas universidades surgen desde 1990 respaldadas por reconocimientos jurídicos, nacionales e internacionales, de los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes. En las constituciones políticas de la mayoría de

1 Originario de Corn Island, RAAS, Nicaragua. Licenciado en Economía de Iowa State University, Estados Unidos, Magister en Gestión de Proyectos de Desarrollo de University of Bradford, Gran Bretaña y actualmente candidato doctoral del Programa de Estudios del Desarrollo del Instituto Hegoa de la Universidad del País Vasco. Desde el año 2000 funge como director de cooperación externa de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN). Ha realizado trabajo de investigación en las Regiones Autónomas de Nicaragua. Su línea de investigación actual gira en torno a la apropiación comunitaria como dimensión de efectividad del acompañamiento a la autogestión comunitaria de URACCAN. A lo largo de su trayectoria ha gestionado proyectos de acompañamiento a los pueblos Miskito, Sumo-Mayangna, Rama, Garífuna, Kriol y Mestizo de las Regiones Autónomas, desde URACCAN. Correo electrónico: jose.saballos@uraccan.edu.ni

los países de América Latina se llega a reconocerla naturaleza multicultural y pluriétnica de sus sociedades, y con derechos particulares de ciudadanías de las poblaciones indígenas y afrodescendientes. En el caso de Nicaragua, este reconocimiento trasciende a un Estatuto de Autonomía de las Regiones de la Costa Atlántica de Nicaragua (Ley 28). A nivel internacional, el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de 1989, la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural de 2001, la Declaración contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las formas conexas de Intolerancia de 2001 y la Declaración Universal de Derechos de los Pueblos Indígenas de la Asamblea General de las Naciones de 2007 son los más importantes respaldos jurídicos de estas universidades.

El abordaje del paradigma de universidad comunitaria intercultural en su vinculación con el desarrollo con identidad es el tema central de este trabajo. El presente artículo se compone de tres partes medulares. La primera parte plantea las principales perspectivas contemporáneas sobre el papel de la universidad en el desarrollo, especialmente en relación a la multiculturalidad y pluriétnicidad. La segunda parte explora las perspectivas sobre la interculturalidad en la educación superior en la Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY). Esta red es un espacio importante de convergencia e incidencia regional, conjunta de iniciativas emblemáticas de educación superior de pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina. La tercera parte ahonda en la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) como uno de los casos regionales más emblemáticos del modelo de universidad comunitaria intercultural, particularmente en cuanto a las capacidades específicas y las ventajas comparativas para el impulso del desarrollo con identidad, y su apropiación colectiva, comunitaria.

2. Principales perspectivas sobre la universidad en el desarrollo

2.1 Principales consensos sobre el papel de la educación superior para el desarrollo

La Declaración Universal de Derechos Humanos, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre en 1948, establece uno de los primeros consensos internacionales sobre la educación superior. En su artículo 26, inciso 1, establece que "... el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos". La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, realizada en París por primera vez en 1998 (5-9 de octubre) y reeditada en 2009 (5-8 de julio), ha representado la más importante plataforma internacional de consenso sobre el papel de la universidad en el desarrollo.

Entre los principales consensos a que se han llegado sobre el rol a jugar por la educación superior para el desarrollo están (UNESCO, 1998, 2009):

- La educación superior es un bien público, un componente esencial del desarrollo cultural, social, económico y político de los países y una fuerza primordial para la construcción de sociedades del conocimiento integradoras y diversas.
- La misión de la educación superior es contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad mediante una mejor articulación en la solución de los problemas de la sociedad como la pobreza, intolerancia, violencia, hambre, analfabetismo, enfermedades y deterioro del medio ambiente.
- A manera de visión, se plantea que la educación superior es un instrumento para la promoción de un auténtico desarrollo endógeno y sostenible, un dialogo intercultural y una cultura de paz.
- Los principales objetivos relacionados a las funciones sustantivas de la universidad (docencia, investigación, extensión e internacionalización están (i) proporcionar competencias sólidas, establecer espacios abiertos de aprendizaje permanente, promover la investigación científica y tecnológica con una orientación de largo plazo a los objetivos y necesidades sociales y culturales, difundir conocimientos de una manera pluralista y desde la diversidad cultural, proteger y consolidar valores sociales de una ciudadanía democrática y contribuir a la definición y tratamiento de los problemas que afectan el bienestar de las comunidades.

En el camino a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 2009, se reconoció el gran desafío de la inclusión verdadera de los pueblos indígenas y afro descendientes a la educación superior. En la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), realizada del 4 al 6 de Junio de 2008 en Cartagena de Indias, Colombia, se declaro que:

... se debe promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afro descendiente y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector (Sección C, Inciso 3).

El reto de la Interculturalización de la instituciones de educación superior (IES) convencionales ha sido el más complejo y difícil de todos. A como el caso de los pueblos indígenas y afro descendientes de las Regiones Autónomas de Nicaragua, la Interculturalización de la educación superior es una posibilidad tan solo realizable a partir de emprender sus propias universidades.

2.2 Génesis de la universidad en América Latina

Existen diferentes consideraciones sobre el origen del término universidad. José Ramón Alonso Peña relaciona el término universidad con la locución latina *ad unumvertere*, que significa "... los que miran en el mismo sentido", "los que miran en la misma dirección" (Alonso Peña, 2008). Carlos Tünnermann Bemheim sitúa el origen de la universidad en la locución latina *universitas*, entendida originalmente como gremio o corporación de los que enseñan y aprenden, de los maestros y discípulos dedicados al oficio de aprender los saberes (Tünnermann Bemheim, 2008). En la actualidad, la universidad se refiere a la institución que hace educación superior y la universalidad de la enseñanza de todas las ramas del conocimiento. Como instituciones, las universidades se consideran "estructuras flexibles, muy adaptables a las necesidades de la sociedad en la que se desarrollan y capaces de sobrevivir y prosperar bajo todo tipo de regímenes políticos y situaciones sociales" (Alonso Peña, 2008: 53).

En América Latina, la universidad tiene más de 500 años de historia, es una institución creada en el seno de la colonización española. Durante los tres siglos del periodo de dominio español directo, más de 30 universidades fueron creadas en 15 ciudades-capitales coloniales (González González, 2010)². Estas universidades se establecen al servicio de las élites vinculadas a la corona, la iglesia, las clases políticas y económicas superiores de la sociedad, y de la reproducción de la forma de vida española en el territorio colonizado por los enclaves de conquistadores (González González, 2010; Tünnermann Bemheim, 2008). Las universidades coloniales americanas eran señoriales y clasistas a como la sociedad a la que servían y de la que eran expresión (Tünnermann Bemheim, 2008). La exclusión e inequidad en el acceso a la universidad es un legado colonial que ha determinado una parte del carácter de las universidades convencionales de Latinoamericana hasta el día de hoy.

Hasta el siglo XX, el acceso a la universidad dejó de ser un privilegio del segmento poblacional rico y dominante de las sociedades de todo el mundo. En los 1960s y 1970s, el acceso a la universidad se masifica, estimulado por políticas estatales de desarrollo y una mayor inversión privada. La expansión de la educación superior, pública y privada, en América Latina tiene sus principales causas en

2 Las 15 ciudades fueron Santo Domingo (1511), México (1527), Lima (1542), Guatemala (1543), Santafé de Bogotá (1547), Guadalajara (1556), Charcas (1559), Mérida de Yucatán (1561), Quito (1563), Santiago de Chile (1609), Huamanga o Ayacucho (1609), Córdoba (1677), La Habana (1722), Caracas (1786) y Cuzco (1787). En estas ciudades, 17 universidades fueron fundadas por las órdenes religiosas Dominica, Agustina y Jesuita, 3 universidades por la Realeza Española y el resto de universidades por el clero secular. Estas universidades se fundan teniendo de referencia a la Universidad de Salamanca y la Universidad Alcalá de Henares como modelos organizativos. La universidad de Salamanca representaba un modelo de universidad estatal, donde los estudiantes y claustro de profesores con capacidad de influencia en la gobernanza institucional. La Universidad Alcalá de Henares representaba un modelo de universidad privada, donde los estudiantes y claustro de profesores estaban sometidos a la voluntad del patronato.

significativos cambios económicos, demográficos, sociales y paradigmáticos como la industrialización, el aumento de la población de clase media y urbana, mejoras en el acceso a la educación primaria y secundaria, y la ascensión de la perspectiva del capital humano que se incorporan a los planes nacionales de desarrollo (De Figueiredo Cowen, 2002; Kapur y Crowley, 2008). En América Latina, la tasa bruta de matrícula de educación superior de la población en rango de edad de 15 a 24 años paso de 1.6% en 1960 a 28.6% en 2004 (Kapur y Crowley, 2008). En la historia reciente de la universidad convencional Latinoamericana, la vinculación social, autonomía y equidad han sido posicionadas como temas apremiantes.

La reforma de Córdoba en 1918 representa un momento fundamental de replanteamiento de la relación entre universidad, sociedad y Estado. Por una parte, esta reforma trata de democratizar la universidad mediante la desvinculación de la universidad del control del Estado mediante un régimen de autonomía (Tünnermann Bemheim, 2008)³. Por otra parte, el movimiento de reforma planteo el papel de la universidad como catalizadora de cambio social dentro de la sociedad (De Figueiredo Cowen, 2002). En el transcurrir desde la reforma de Córdoba hasta la actualidad, la realización de la autonomía universitaria ha estado ligada al éxito o fracaso de la democracia en los países (Tünnermann Bemheim, 2008). La vinculación social de la universidad a un proyecto de desarrollo de nación sigue siendo uno de los principales retos de los sistemas nacionales de educación superior y de las políticas de Estado de los países. Según Ana Lucía Gazzola "... no se puede construir un proyecto sustentable de país en el escenario contemporáneo sin la universidad" (Gazzola, 2008: 134). Estos proyectos nacionales tienen una creciente demanda de reflejar la multiculturalidad y pluriethnicidad.

2.3 El panorama de la inclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en la educación superior latinoamericana

Los pueblos indígenas y afrodescendientes tienen un importante peso poblacional en la región. Dentro de una población total latinoamericana estimada en 522'837,709 personas, la presencia de los pueblos indígenas y afrodescendientes se estimada mínimamente en 29'767,183 personas (5.80%) y 107'427,938 (20.94%) respectivamente de dicho total (Mato, 2012). Otras estimaciones ubican a los pueblos indígenas entre 40 y 50 millones de personas y la población afrodescendiente en más de 150 millones de personas (Lopez, D'Alessandre, y Corbetta, 2011). Se estima existen más de 650 pueblos indígenas reconocidos por los Es-

3 El concepto de autonomía universitaria del movimiento reformista de Córdoba comprende: el reconocimiento del derecho de la comunidad universitaria a elegir sus propias autoridades, sin interferencias extrañas; la libertad de cátedra; la designación de los profesores mediante procedimientos puramente académicos que garanticen su idoneidad; la dirección y gobierno de la institución por sus propios órganos directivos; la aprobación de planes y programas de estudio; elaboración y aprobación del presupuesto universitario; la búsqueda de un mecanismo que permita a la universidad su autofinanciamiento o autarquía patrimonial; y la inviolabilidad de los recintos universitarios.

tados Latinoamericanos (CEPAL, 2009). El total de lenguas y dialectos hablados oscila entre 420 a más de 850, estando el 26% en peligro de desaparecer (Lopez et al., 2011). El peso demográfico de la presencia indígena y afrodescendiente varía de país a país, de estudio en estudio. Los censos y estadísticas nacionales han invisibilizado históricamente a estos dos importantes segmentos poblacionales.

En América Latina, los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes son los grupos sociales con las mayores afectaciones de marginalidad, exclusión y pobreza, producto de una larga historia de discriminación estructural. En prácticamente todos los indicadores de bienestar padecen de importantes brechas de equidad con respecto a la población mestiza y blanca como mortalidad infantil, acceso a agua y saneamiento, desnutrición materno-infantil, hacinamiento habitacional, indigencia, ingresos y cobertura, calidad y pertinencia educativa, reflejando severos déficit de ejercicio real de derechos, libertades, oportunidades y beneficios públicos (Lopez *et al.*, 2011). En cuanto a la educación, como una dimensión fundamental del desarrollo humano sostenible, existen notorios avances para los pueblos indígenas y afrodescendientes, pero siempre con brechas notables en relación al resto de la población. Estas brechas se agudizan en la medida que se avanza en nivel educativo.

Desde finales de los 1980s e inicios de los 1990s, las constituciones políticas de varios países de América Latina incorporan el reconocimiento de la naturaleza multicultural y pluriétnica de sus sociedades. Este reconocimiento existe en 15 de los 19 países Latinoamericanos español-portugués hablantes⁴, dando lugar a diferentes leyes y políticas de reconocimiento de derechos e inclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en los ámbitos del desarrollo de los países como la educación. Sin embargo, solo 6 países Latinoamericano -Bolivia, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Venezuela- han avanzado en también incorporar en sus leyes sobre educación superior el reconocimiento de los pueblos indígenas como sujetos de derechos (Mato, 2012). Más aún, solo Nicaragua y Panamá reconocen a la población afrodescendientes en dichas leyes (ibíd.). La educación superior es por consiguiente un campo donde se presenta con mayor agudeza la discriminación, exclusión e inequidad social histórica, heredada desde la colonia, en contra de los pueblos indígenas y afrodescendiente.

En América Latina, se han dado importantes acciones de inclusión en la educación superior de estudiantes de pueblos indígenas y afrodescendientes. Entre estas acciones están el establecimiento de políticas de cupos especiales y programas de becas, programas de formación, investigación y extensión en IES convencionales y no convencionales (indígenas, afrodescendientes, comunitarias

4 Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela reconocen la multiculturalidad y pluriétnicidad en sus constituciones (Mato, 2008). De estos, Argentina, México y Venezuela no reconocen en sus constituciones la existencia de población afrodescendiente (Mato, 2012). Chile, Cuba, República Dominicana y Uruguay no disponen en sus constituciones del reconocimiento de la multiculturalidad y pluriétnicidad.

e interculturales). Paralelamente, se han dado una variedad de iniciativas de educación superior dentro y entre distintos pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes de la región. Se estiman que existen más de un centenar de estas experiencias en 11 países de la región (Mato, 2012). Estas experiencias están aportando importantes lecciones sobre los desafíos de la inclusividad, equidad, calidad y pertinencia.

Sin embargo, estas experiencias de inclusión aún son extremadamente insuficientes para superarla inequidad estructural imperante en el sector educación superior. Esto por varias razones. En términos generales,

... la inclusión bajo condiciones de inequidad de oportunidad tiene las consecuencias de elevar la repitencia, el abandono de estudios y bajo dominio de conocimientos y competencias que van a limitar el desempeño, posibilidad de empleo, remuneración apropiada y productividad de las personas en el mundo del trabajo y la contribución que podrían hacer a la sociedad (Aponte Hernández, 2008: 133-134)

Históricamente, factores como la dispersión geográfica de las comunidades, ausencia de instituciones educativas o sedes de éstas en las zonas indígenas y afrodescendientes o bajos niveles de calidad y cobertura de la educación básica y media en sus zonas, alta diversidad lingüística y ausencia de especialistas en esas lenguas, localización de los indígenas en zonas marginales, deprimidas y muchas veces de alta conflictividad política y social, que dificultan la radicación de instituciones y el trabajo de los docentes han coadyuvado a perpetuar unas condiciones estructurales de inequidad de oportunidades de educación superior (IESALC-UNESCO, 2007). Otras razones son particulares a la IES convencionales y no convencionales.

En el caso las IES convencionales, existen varias razones de la poca eficacia de las políticas y acciones de inclusividad. Entre ellas se encuentran la poca pertinencia de los currículos universitarios para las labores y trabajos de las comunidades indígenas y afrodescendientes, la discriminación en los mercados laborales urbanos para los profesionales indígenas y afrodescendientes, alta deserción de estos estudiantes por lejanía de los centros de estudio, diferencias culturales, altos costos de sostenimiento y elevados costos de oportunidad para los hogares, así como que las Universidades tradicionales no tienen la flexibilidad ni se han ajustado para aceptar y recibir estudiantes de otras culturas y sus modelos de aprendizaje universitario son individuales y competitivos (IESALC-UNESCO, 2007: 133). En el universo de las IES convencionales de América Latina el abordaje de la inclusividad indígena y afrodescendiente es una buena proporción un tema ignorado.

A como se ha mencionado, la lucha de los pueblos indígenas y afrodescendientes por la reivindicación de derechos ha dado lugar al establecimiento de sus propios programas e instituciones de educación superior. En el Cuadro 3, se

identifican 25 de estos programas e instituciones en 9 países, cuyos éxitos hay radicado en responder creativamente a las particularidades de sus contextos y a las demandas, necesidades y proyectos de vida de los pueblos y comunidades que le han dado origen. En estas propuestas educativas, las visiones del mundo, saberes, formas de producción de conocimientos y modos de aprendizaje de sus pueblos y comunidades ocupan una centralidad en un marco de diálogo intercultural con la ciencia o conocimientos occidentales (Mato, 2009). Aún en condiciones de estrechez de económica y/o precariedad presupuestaria, el reto de reclutar y formar a docentes idóneos y los prejuicios contra sus modelos no convencionales u occidentalizados (Mato, 2009), a estas iniciativas se le reconocen importantes logros.

Entre estos logros están diseños curriculares que responden a las demandas, necesidades y propuestas de poblaciones indígenas, afrodescendientes y mestizas particulares a las cuales dirigen su quehacer, que se combina con una presencia en localidades claves de estas poblaciones, la integración de docencia, investigación y extensión especialmente en la vinculación con las comunidades, articulación de diferentes saberes y formas de aprendizaje, revitalización de lenguas y saberes de los pueblos indígenas y afrodescendientes, y los propios cohortes de graduados comprometidos con el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades (Mato, 2009). Estos logros constituyen importantes avances en el fortalecimiento y desarrollo de los planes de vida autónomos, sostenibles y orientados al Buen Vivir, el Desarrollo con Identidad y la interculturalidad de los pueblos y comunidades indígenas, afrodescendientes y mestizas, inclusive.

3. Acercamiento a una noción de educación superior intercultural

3.1 La RUIICAY y su marco filosófico

La Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY) se funda el 25 de Junio de 2010 en Chukiagu Marka, La Paz, Bolivia. La RUIICAY está conformada por siete universidades de 5 países: La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN, Colombia), la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UINPI-AW, Ecuador), la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR, México), Universidad Indígena Boliviana (UNIBOL) Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas Apiaguaiki Tüpa, Universidad Indígena Boliviana (UNIBOL) Quechua “Casimiro Huanca”, Universidad Indígena Boliviana (UNIBOL) Aymara “Tupak Katari” y la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN). Tiene un importante antecedente en el proyecto de Universidad Indígena Intercultural impulsado por el Fondo de Desarrollo de los Pueblos Indígena de América Latina y el Caribe con el auspicio de cooperación internacional. Este espacio sinérgico y de articulación regional parte de la necesidad de impulsar conjuntamente

Cuadro 3. Programas e Instituciones de Educación Superior Interculturales de América Latina

No.	País	Institución de Educación Superior
1	Argentina	Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA)
2	Bolivia	Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK)
3		Universidad Indígena Tawantinsuyu
4		Universidad Indígena Boliviana (UNIBOL) Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas Apiaguaiki Tüpa
5		Universidad Indígena Boliviana (UNIBOL) Quechua "Casimiro Huanca"
6		Universidad Indígena Boliviana (UNIBOL) Aymara "Tupak Katari"
7	Brasil	Centro Amazónico de Formación Indígena (CAFI)
8	Colombia	Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN)
9	Ecuador	Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi" (UINPI-AW)
10	Guatemala	Escuela Superior de Educación Integral Rural Mayab' Saqarib'al (ESEDIR)
11	México	Universidad Indígena Autónoma de México
12		Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)
13		Universidad Intercultural del Estado de México
14		Universidad Intercultural del Estado de Tabasco
15		Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)
16		Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP)
17		Universidad Intercultural Indígena de Michoacán
18		Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo
19		Universidad Intercultural del Estado de Guerrero
20		Universidad Comunitaria de San Luis Potosí
21		Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR)
22		Universidad Indígena Intercultural Ayuuk
23	Nicaragua	Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN)
24		Bluefields Indian and Caribbean University (BICU)
25	Venezuela	Universidad Indígena de Venezuela

procesos de cambios para el buen vivir y la ciudadanía intercultural continental para unos contextos nacionales y regional determinados por procesos coloniales, neocoloniales y neoliberales que han venido invisibilizando a los pueblos indígenas y afrodescendientes al aplicar políticas educativas públicas excluyentes, que no refieren sus historias, ni culturas⁵.

La RUIICAY es uno, sino el más, importante espacio auto gestionado de confluencia estratégica regional de las Instituciones Indígenas, Afrodescendientes, Interculturales y Comunitarias de Educación Superior (IIAICES) en América Latina. Por una parte, sus universidades miembros son parte de procesos históricos y movimientos de lucha de sus pueblos por la reivindicación de derechos (particularmente colectivos), desde sus referentes propios de la vida digna o anhelada. En México, la génesis de la UNISUR son el Consejo Guerrerense 500 años de Resistencia India, Negra y Popular, el movimiento magisterial del Estado de Guerrero y de cierta manera el Movimiento Zapatista. En Colombia, la UAIIN es un componente fundamental del Sistema Educativo Propio a cargo del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). En Ecuador, la UINPI-AW es una propuesta forjada desde la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). En Bolivia, las UNIBOL resultan del ascenso a la presencia de un líder indígena (Evo Morales), que es producto de las luchas de los movimientos indígenas. En Nicaragua, URACCAN es parte del proceso de construcción de Autonomía Regional y parte del Sistema Educativo Autónomo Regional (SEAR). Estas luchas convergen la disponibilidad y disposición de un rico acervo de talentos humanos profesionalizados (en todos los niveles) de los propios pueblos indígenas y afrodescendientes.

La RUIICAY a la vez es un espacio de convergencia de diferentes modelos de universidad en cuanto a los abordajes propios de la cuestión indígena, afrodescendiente, intercultural y comunitaria en sus propuestas de educación superior. En este sentido, la RUIICAY representa un campo fértil de referencia para el análisis de la diversidad de modelos de IIAICES existentes en América Latina. Dentro de la complejidad que significa esta diversidad de modelos epistemológicos, ontológicos, educativos y políticos, el acercamiento a una noción de educación superior intercultural desde las IIAICES es un abordaje analítico necesario en el camino de la mejora de la calidad y pertinencia de sus propuestas académicas, y el reconocimiento y acreditación de las mismas dentro de sus sociedades multiculturales de origen.

La interculturalidad es una orientación enarbolada por las universidades miembros de la RUIICAY tanto en el plano institucional como de red. En este sentido, la misión de la red se ha definido como:

La formación de talentos humanos, con conocimientos y capacidades científico-técnica, actitudes interculturales, humanistas, sentido del emprendimiento y la

5 Documento de Declaratoria RUIICAY.

innovación, para establecer la relación armónica entre la naturaleza y la sociedad para el buen vivir, vivir bien y vivir con dignidad de los Pueblos de Abya Yala⁶.

La noción de universidad intercultural desde la RUIICAY parte entonces de una idea sobre la universidad como una plataforma de diálogo teórico-práctico crítico, simétrico, intersubjetivo y de enriquecimiento mutuo, que reconoce los condicionamientos diferentes de los sujetos (colectivos) interactuantes, a partir de asumir solidaria, recíproca, respetuosa e interdependientemente la otredad como condición *sine qua non* para la construcción de verdaderas ciudadanías interculturales y desarrollo con identidad en nuestros países desde el referente de Buen Vivir de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

Los condicionamientos diferentes de los sujetos colectivos (pueblos indígenas y afrodescendientes) están marcados por una larga historia de colonización, y con ello exclusión y discriminación. La colonización, incluyendo sus formas modernas, ha institucionalizado una diversidad de medios de aculturación y deshumanización del ser indígena y afro. En las universidades convencionales esto se traduce en exclusión de las formas de pensar y los saberes no occidentales desde un modelo de universalidad del conocimiento, y tantas otras formas de discriminación institucional que transitan desde el acceso hasta la graduación del sujeto indígena y afrodescendiente. Por otra parte, otra herencia de la colonización y neo-colonización es la persistencia de la desconfianza dentro de la diversidad de los pueblos indígenas y afrodescendientes, y entre estos como sujetos colectivos diferenciados. Las propuestas de educación superior intercultural de las IIAICES que conforman la RUIICAY reconocen que aún en la exclusión, discriminación y racismo institucional que sufren los pueblos indígenas y afrodescendientes, la marginalidad y la colonización del pensamiento tiene también diferentes brechas de pueblo en pueblo.

En sus senos, el modelo de universidad intercultural asume como centralidad el protagonismo del conocimiento y los saberes propios en otredad, desde condiciones de igualdad y equidad entre los pueblos indígenas y afrodescendientes y en la relación con los otros conocimientos de afuera (occidentales u occidentalizados). La condición de equidad se refiere a que al mismo tiempo de propiciar el diálogo intercultural, la universidad asume un importante papel de facilitar la creación de las condiciones fácticas de los dialogantes indígenas y afrodescendientes conforme sus disímiles condicionamientos. Desde la UINPI-AW, el paradigma intercultural trata de asumir la educación como:

Una responsabilidad compartida por el conjunto de actores sociales de las diversas culturas que intervienen en el proceso de la transformación y gestión del desarrollo humano local, nacional e internacional, a fin de lograr un adecuado “bien vivir” para las actuales y futuras generaciones⁷.

6 Tomado de la Declaración de la RUIICAY.

7 Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir, 2004: 168.

De esta manera, las funciones sustantivas de la universidad se orientan a fortalecer la auto gestión del desarrollo con identidad, a partir de procesos holísticos de empoderamiento individual y colectivo desde lo endógeno, la reafirmación de la identidad cultural y problematización del estatus quo epistemológico, ontológico, social, político, económico y cultural. Así, la docencia se sustenta en currículos que incorporan las competencias del saber y saber hacer del Buen Vivir en el marco de una oferta dirigida a las áreas claves y problemáticas del desarrollo con identidad. La investigación es un proceso participativo de generación de nuevos conocimientos y capacidades, de sistematización, revalorización y visibilización de saberes y prácticas especialmente desde los propios sujetos, comunidades y pueblos, que cimienta mejor su camino hacia la autonomía. La extensión se orienta al fortalecimiento de los modelos sociales, económicos y políticos de los pueblos y sus comunidades, desde un punto de vista integral y equilibrado que tiene como centralidad las capacidades endógenas de auto gestión y su poder efectivo de decisión.

La interculturalidad entonces adopta su verdadero carácter y naturaleza, en contraposición de un uso vacío e instrumental del término. Esto por cuanto la interculturalidad ha sido utilizada como un apellido más en proyectos y programas compensatorios de educación superior para pueblos indígenas y afrodescendientes, encerrando la des-culturalización con asimilación occidental o la tendencia al nicho y al aislamiento con el resto de la sociedad⁸. Desde el estado de muchos países latinoamericanos las propuestas de educación interculturalidad han correspondido con políticas sociocéntricas y etnocéntricas, en contraposición a otros escenarios donde el estado no reconoce y resiste institucionalmente a los proyectos propios de educación superior de los propios pueblos indígenas y afrodescendientes como bienes o espacios de realización públicos. Esta situación es particularmente evidente en Colombia y Ecuador con la UAIIN y la UINPI-AW respectivamente.

3.2 La Experiencia de URACCAN en la promoción del desarrollo con identidad

La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) es una universidad comunitaria intercultural. Su génesis se ubica en los mediados de los 1970s cuando sus fundadores gestionaron sedes regionales en Bilwi y Bluefields de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-Managua). El Programa Universitario de Educación a Distancia (PRUEDIS) de profesionalización del magisterio de la Costa Caribe de la UNAN Managua inició en enero de 1976, interrumpiéndose con el triunfo de la revolución popular sandinista en 1979 y descontinuándose en 1988. Este programa tuvo 275

⁸ Según Eduardo Andrés Sandoval Forero y Ernesto Guerra García en "La Interculturalidad en la Educación Superior en México". *Ra Ximbi*, Vol. 3, No. 2, 2007.

maestros y maestras egresados como profesores de educación media (del Cid, 2005). El proyecto institucional de URACCAN fue preparado y presentado en 1990 al Consejo Nacional de Universidades (CNU), aprobándose el 6 de Marzo de 1992. El 6 de Junio de 1993 la universidad obtiene personería jurídica como una institución sin fin de lucro. URACCAN inaugura sus recintos Bluefields, Bilwi y Siuna el 30 de Octubre de 1994 e inicia operaciones en 1995 con 649 estudiantes, incluyendo 120 estudiantes del PRUEDIS en la carrera de ciencias de la educación con distintas menciones como matemáticas, historia, biología, inglés y español.

En la formalización del carácter comunitaria intercultural de URACCAN, existen otros hitos históricos importantes. El 13 de Abril de 1996, la Asamblea Nacional aprueba la Ley 218 que incorpora a URACCAN en la Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior (Ley 89), asegurándole de esta manera una asignación presupuestaria de la parte del Presupuesto General de la República destinado a las universidades miembros del CNU. Esta subvención estatal ha venido incrementándose desde el 1997. En Noviembre de 2002, los consejos regionales autónomos de la Región Autónoma del Atlántico Norte (RAAN) y Sur (RAAS) declaran a URACCAN patrimonio de los pueblos indígenas y comunidades étnicas de las regiones autónomas, reafirmando su naturaleza comunitaria intercultural. Con la aprobación de la Ley General de Educación (Ley 582) el 2 de agosto de 2006, a URACCAN se le reconoce su estatus como universidad comunitaria e interés público regional (artículo 49). En el Plan Estratégico de la Educación Superior de Nicaragua 2012-2021, la interculturalidad se asume como un eje importante del quehacer universitario.

Hasta antes del surgimiento de URACCAN, y de la otra universidad caribeña⁹, la oferta de oportunidades en el nivel de la educación superior discriminaba severamente a la población de las regiones autónomas del Caribe nicaragüense. En el país existen actualmente universidades, 10 miembros del CNU, subvencionadas por el Estado, y 45 privadas. De las universidades miembros del CNU, URACCAN y BICU cubrieron el 93.2% de la matrícula de estudiantes de las regiones autónomas en el 2010 (Saballos Velasquez, 2011). La población *nicaribeña*¹⁰ no únicamente tiene acceso a la educación superior como bien público, sino que también desde estos espacios erigen las bases fundacionales de sus planes de vida y del ejercicio de sus derechos autonómicos. En este sentido, URACCAN ha desarrollado en el país la más importante experiencia de puesta en práctica del precepto del desarrollo con identidad, desde el contexto del régimen autonómico regional¹¹ y los principales referentes de su modelo comunitario intercultural.

La misión y visión del quehacer institucional de URACCAN incorporan estos preceptos. En su plan estratégico 2008-2012, la misión se define como

9 Bluefields Indian and Caribbean University (BICU).

10 Término acuñado por el poeta Carl Rigby para referirse a la población de las Regiones Autónomas del Caribe de Nicaragua.

11 Conforme la Ley 28 o Estatuto de Autonomía de las Regiones de la Costa Atlántica de Nicaragua, promulgada el 30 de Octubre de 1987.

... la formación de recursos humanos, con conocimientos y capacidades científico-técnica, actitudes humanistas, sentido del emprendimiento y la innovación, que contribuyan al fortalecimiento del sistema autonómico regional y del país y la visión de ser líder en el paradigma de universidad comunitaria intercultural, nacional e internacional, que acompañe procesos de desarrollo con identidad de los pueblos indígenas, afrodescendientes, y comunidades étnicas para la promoción de la ciudadanía intercultural (URACCAN, 2007: 7).

Esta misión y visión se plantean como parte de un espacio establecido por líderes indígenas, afro descendientes y mestizos costeños de las regiones autónomas de Nicaragua para hacer un ejercicio efectivo del derecho de sus pueblos a una educación superior, que promueva la unidad multiétnica para el fortalecimiento del régimen de autonomía regional. Su carácter comunitario está determinado por el papel central de acompañamiento a los procesos de autogestión comunitaria para la profundización de la Autonomía.

Figura 16. *La presencia de URACCAN en las regiones autónomas de Nicaragua*



Fuente: URACCAN

En el 2012, la URACCAN tiene una amplia presencia en las regiones autónomas de Nicaragua. En su estructura organizativa, la universidad cuenta con 4 recintos (Bluefields, Bilwi, Nueva Guinea y Siuna) y 4 extensiones universitarias (Waspám, Rosita, Bonanza y Waslala) localizadas en las principales localidades de las zonas etnolingüísticas de las regiones autónomas, 5 institutos y 2 centros de investigación, una oficina de gestión en la capital y una red de radios y programas de TV-cable de educación comunitaria¹². Su comunidad universitaria ha ido creciendo hasta comprender 6,809 estudiantes y un personal de 983 personas, incluyendo 630 docentes en el 2012. La universidad ha graduado a 4,213 estudiantes.

3.3 Las principales capacidades específicas y ventajas comparativas de URACCAN en la promoción del desarrollo con identidad desde la comunidad

La URACCAN basa todo su quehacer en el cumplimiento de su visión y misión centrado en el fortalecimiento del régimen de autonomía regional. En este sentido, en una evaluación externa sobre el proyecto institucional de URACCAN, se concluyó que:

Es interesante observar que tanto la comunidad universitaria como la comunidad en general se han apropiado de su filosofía, haciendo propio los postulados de la visión y misión, principalmente en los conceptos de fortalecimiento del proceso de autonomía y de universidad comunitaria. URACCAN en todas sus actividades académicas, administrativas, sociales, de investigación y extensión, tiene como eje transversal su misión y visión (Vega Ríos, Muñoz Muñiz y Otero Castañeda, 2004: 7).

El Estatuto de la Autonomía de las Regiones Autónomas de la Costa Atlántica (Ley no. 28) fue aprobado por la Asamblea Nacional el 2 de Septiembre de 1987¹³. La autonomía regional constituye un régimen jurídico que reivindica los derechos individuales y colectivos históricos, en los ámbitos políticos, sociales, económicos y culturales de los pueblos y comunidades indígenas y afro descendientes de la Costa Caribe Nicaragüense. Desde la aprobación del Estatuto de Autonomía, el marco jurídico autonómico ha crecido con la aprobación de otras leyes¹⁴.

12 Los institutos y centros de URACCAN son el Instituto de Promoción e Investigación Lingüística y Revitalización Cultural (IPILC), el Instituto de Estudios y Promoción de la Autonomía (IEPA), el Instituto de Medicina Tradicional y Desarrollo Comunitario (IMTRADEC), el Instituto de Recursos Naturales, Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible (IREMADES), el Instituto de Comunicación Intercultural (ICI), el Centro de Información Socio Ambiental (CISA) y el Centro de Estudios e Información de la Mujer Multiétnica (CEIMM).

13 Entrenado en vigencia el 30 de Octubre de 1987.

14 Entre estas otras leyes están la ley no. 162 o Ley de uso oficial de las lenguas de las comunidades de la Costa Atlántica de Nicaragua aprobada el 10 de Julio de 1993 y la ley no. 445 o Ley del Régimen de Propiedad Comunal de los Pueblos Indígenas y Comunidades Étnicas de las Regiones Autónomas de la Costa Atlántica de Nicaragua y de los Ríos Bocay, Coco, Indio y Maíz aprobada el 13 de Diciembre de 2002.

Cuadro 4. Ejemplos de derechos reconocidos en el Estatuto de Autonomía

- La absoluta igualdad de derechos y deberes entre sí, independientemente de su número poblacional y nivel de desarrollo.
- Preservar y desarrollar sus lenguas, religiones y culturas.
- Usar, gozar y disfrutar de las aguas, bosques y tierras comunales...
- Desarrollar libremente sus organizaciones sociales y productivas conforme sus propios valores.
- La educación en su lengua materna y en español, mediante programas que recojan su patrimonio histórico, su sistema de valores, las tradiciones y características de su medio ambiente.
- Formas comunales, colectivas e individuales de propiedad y la transmisión de la misma.
- Rescatar en forma científica... los conocimientos de medicina natural acumulados a lo largo de su historia

Fuente: Estatuto de Autonomía (capítulo III, artículo 11)

El fortalecimiento de la autonomía regional se hace desde uno de sus principales referentes conceptuales, el desarrollo con identidad. En URACCAN, el desarrollo con identidad

Implica el impulso de acciones para el empoderamiento y la autogestión de los pueblos en el marco del desarrollo de sus propios procesos de transformación para el bienestar colectivo e individual. En esto se contempla la percepción que tiene cada uno de los pueblos sobre la vida, sobre sus prácticas tradicionales, sus conceptos sobre salud- enfermedad, la revitalización cultural, la equidad de género desde la perspectiva y visión negra, indígena y no indígena y su participación en las decisiones que tienen que ver con su vida en conjunto (URACCAN, 2007: 7).

En URACCAN, el acompañamiento a la autogestión comunitaria es una dimensión fundamental de la promoción del desarrollo con identidad, convirtiéndose en uno de sus lineamientos estratégicos fundamentales. De este lineamiento se derivan varios objetivos estratégicos (ver Cuadro 5) y una amplia cartera de proyectos. Estos proyectos de acompañamiento a la autogestión comunitaria buscan fortalecer la autonomía comunitaria, como un eslabón fundamental de la consolidación del régimen de autonomía regional, es decir, un ejercicio efectivo de los derechos autonómicos que conduzca al camino fuera de la pobreza, la exclusión y hacia el desarrollo humano sostenible desde la propia identidad cultural. Los proyectos de fortalecimiento de la autogestión comunitaria incluyen acciones integradas desde las áreas sustantivas de la docencia, extensión e investigación de la Universidad.

Cuadro 5. *Los objetivos estratégicos relacionados al acompañamiento a la autogestión comunitaria*

<p>Contribuir a mejorar la calidad de vida de los pueblos indígenas, comunidades étnicas y afro descendientes desde la propia cosmovisión de cada uno de los pueblos.</p>	<p>Incidir en la implementación de las políticas regionales y nacionales para proporcionar mejores condiciones de vida a los pobladores de la Costa Caribe de Nicaragua: Pueblos Indígenas, Comunidades Étnicas, Afro descendientes y mestizos.</p>	<p>Fortalecer la vinculación de la Universidad con la comunidad desde el ámbito local, regional, nacional e internacional.</p>
---	---	--

Fuente: Basado en URACCAN, 2007

Como un actor del desarrollo comunitario con identidad importante de las regiones autónomas de Nicaragua, la URACCAN dispone de una serie de capacidades específicas y ventajas comparativas que la han convertido en un aliado estratégico de múltiples agencias y organizaciones de cooperación internacional al desarrollo. Entre las principales capacidades específicas de que dispone URACCAN a mencionar en el impulso del desarrollo con identidad desde la comunidad están su liderazgo, estructura organizacional, recursos humanos, gestión y vínculos interinstitucionales.

La capacidad de liderazgo efectivo ha sido uno de los principales activos de URACCAN. Hasta la actualidad, los mayores cargos de autoridad -rectorías y vice rectorías- las han ocupado hombres y mujeres con una extensa trayectoria y reconocimiento en la reivindicación de derechos de la población multiétnica regional y la promoción de la autonomía. A nivel de rectoría, la universidad ha sido liderada por dos mujeres -Myrna Cunningham y Alta Hooker- con importante experiencia revolucionaria en los 1980s, siendo además connotadas activistas del avance y ejercicio efectivo de los derechos indígenas y afro descendientes respectivamente. Sus liderazgos han contribuido a ir moldeando una cultura organizacional de compromiso, dedicación y responsabilidad hacia la universidad y los procesos de fortalecimiento de la autonomía. Esto es particularmente importante al ser la universidad del país más joven en su personal de dirección, docente y de investigación (Didou Aupetit y Remedi Allione, 2010). Existen distintas evaluaciones que dan cuenta de ello. Por una parte, se ha determinado que URACCAN cuenta con un liderazgo superior fuerte e inclusivo, que ha logrado disponer de mandos medios muy capaces y dedicados (Volder Rutle, 2008). Por otra parte, se determinan los procesos de toma de decisión en URACCAN como pluralistas y consensuados en base a una participación de la comunidad universitaria debidamente establecida (Vega Ríos *et al.*, 2004).

La estructura organizacional de URACCAN representa una capacidad por varias razones. Los niveles jerárquicos dentro de la universidad son bastante estrechos,

lo que posibilita una mayor flexibilidad en los procesos de toma de decisión y de acción. Los recintos, extensiones e institutos tienen una amplia cobertura geográfica dentro de las regiones autónomas, lo que permite cubrir las demandas de acompañamiento coyuntural y de largo plazo de los pueblos y comunidades indígenas, afrodescendientes y mestizos, tradicionalmente excluidos. En este sentido, se ha determinado que “existe transparencia, responsabilidad y ética de la institución en su estructura organizacional que la conduce al cumplimiento de la misión y fines establecidos” (Vega Ríos *et al.*, 2004, p. 12).

Los recursos humanos representan una fundamental capacidad institucional para URACCAN. El personal de la universidad refleja la pluriétnicidad y multiculturalidad de la región, lo que permite su arraigo en la diversidad cultural de la región y en compromiso con el modelo de universidad comunitaria (van den Boom, Jacoby y Silvestrini, 2010). Los recursos humanos de la universidad también han sido sujetos del proceso de empoderamiento autonómico, logrando cada vez más niveles de profesionalización. Esto ha permitido que URACCAN haya llegado a ser una institución estable, mejorando continuamente sus mecanismos de planificación y monitoreo de proyectos y programas de cooperación al desarrollo y logrado independencia conceptual y administrativa en la ejecución de los mismos (van den Boom *et al.*, 2010). Pero más significativo, el desarrollo de capacidades de los recursos humanos de URACCAN ha estado implicando la realización de procesos y actividades innovadoras de formación, investigación y vinculación con la sociedad (Didou Aupetit y Remedi Allione, 2010). De esta manera, en la universidad existe un cuerpo de profesionales que se han especializado en el diseño e implementación de acciones- especialmente integradas- de docencia, investigación y extensión social de fortalecimiento de la autonomía regional y de promoción de la interculturalidad y el desarrollo comunitario desde las particularidades socio culturales de los pueblos indígenas, afro descendientes y mestizos de las regiones autónomas de Nicaragua.

En su capacidad de gestión, se destaca particularmente lo relacionado a la gestión de la cooperación al desarrollo. En aproximadamente 18 años desde su inicio de operaciones, la Universidad ha erigido un equipo de profesionales competentes en el diseño, implementación y seguimiento a proyectos y programas con los pueblos y comunidades indígenas, afrodescendientes y mestizas. Este equipo de personas- representando una diversidad étnica, de género, generacional, profesional y vivencial- se articula en el espacio institucional que representa actualmente la Dirección de Cooperación Externa (DCE). En una evaluación externa hecha al programa de acceso de pueblos indígenas a la educación superior (en su título en inglés, *Pathways to Higher Education*), auspiciado por la Fundación Ford, se valoró el papel de este espacio (DCE) en relación a dicho programa, afirmándose lo siguiente:

En una perspectiva administrativa y estratégica, *Pathways* fue implementado en una institución que creó con tino una oficina ad hoc para la consecución y gestión

de apoyos financieros ante los organismos de colaboración internacional. Esa, después de casi una década de actividad, cuenta con una experiencia acumulada relevante, tanto en cuanto a negociaciones como a rendición de cuentas. La procuración de fondos de colaboración internacional devino así un objeto de inversión estratégica y de formación de especialistas, con altas tasas de retorno, no el resultado azaroso de oportunidades casualmente aprovechadas (Didou Aupetit y Remedi Allione, 2010: 161).

La calificación del equipo de gestión de cooperación al desarrollo tiene un nivel mínimo de maestría.

La URACCAN ha construido una capacidad de cooperación y asociatividad con una gran diversidad de organizaciones e instancias de toma de decisión en los niveles comunitarios, municipales, regionales y nacionales. En si la universidad es uno de los más importantes espacios de encuentro, debate y consenso pluralista, pluriétnico, multicultural y multisectorial de las regiones autónomas (Volder Rutle, 2008). A parte de ello, el modelo de universidad comunitaria de URACCAN tiene la característica de interactuar estrechamente con las autoridades locales, líderes comunales y los mismos beneficiarios dentro de la población (van den Boom *et al.*, 2010). La promoción de la asociatividad con donantes, organizaciones de sociedad civil y entidades de gobierno (municipal, regional y nacional) son parte de la perspectiva de la universidad de construcción de unidad en la diversidad. En este sentido, URACCAN representa una de las instituciones a nivel nacional con mayor vínculo social, y comunitario.

Una de las principales ventajas comparativas de URACCAN es su enfoque. Desde su origen, el enfoque del quehacer de la Universidad se ha dirigido al fortalecimiento de la autonomía regional en distintas dimensiones (jurídicas, epistemológica, operativo y de apropiación social). Esto mediante la integración de acciones de docencia, investigación, extensión e incidencia política nacional e internacional en una amplia gama de acciones diseñados e implementados en base a procesos de participación fundamentados en el consentimiento previo informado de las autoridades y líderes de las organizaciones, comunidades y pueblos implicados, una perspectiva de proceso y una visión de largo plazo. Los proyectos impulsados desde el enfoque autonómico están sustentados por los principios de accesibilidad, pertinencia, equidad, identidad y solidaridad que derivan en una amplia cobertura geográfica¹⁵, étnica, temática de las actividades de formación, investigación, revitalización cultural y acompañamiento técnico, fundamentados en la solución de los problemas del entorno y las necesidades de auto desarrollo particular de cada pueblo, la promoción de la igualdad entre los géneros y relaciones de colaboración estrecha con los distintos actores- internos y externos- relevantes a las comunidades y pueblos (Hooker Blandford y Saballos

15 Los 8 de los 20 municipios de las regiones autónomas en que URACCAN tiene presencia mediante de sus recintos y extensiones abarcan el 85.37% de la población total de la Región Autónoma del Atlántico Norte, RAAN, y el 36.7% de la Región Autónoma del Atlántico Sur, RAAS (Saballos Velásquez, 2010).

Velásquez, 2010). Todo el quehacer de fortalecimiento de la autonomía regional está articulado en el Plan Estratégico Institucional de URACCAN 2008-2012, que se ha estado evaluando año con año.

Así, en la actualidad, a URACCAN se le reconoce como una de las principales instituciones de la Autonomía Regional, gozando de credibilidad y confianza entre las comunidades y pueblos de las regiones autónomas. Así mismo, se le reconoce su compromiso y aporte a la promoción de la participación de la mujer y la equidad de género dentro y fuera del espacio universitario, y en general a una vocación hacia grupos excluidos de la educación superior (Didou Aupetit y Remedi Allione, 2010). El enfoque pro autónomico de todo el quehacer de la Universidad no solo es un elemento característico fundamental del proyecto institucional de URACCAN, sino que también un factor importante de generación de compromisos y apoyos internos y externos. Los pares evaluadores externos de URACCAN, como parte de un programa piloto de evaluación y acreditación de la educación superior nicaragüense auspiciado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), establecieron en su informe que:

Es interesante observar que tanto la Comunidad Universitaria como la Comunidad en General se han apropiado de su filosofía, haciendo propio los postulados de la Visión y Misión, principalmente en los conceptos de FORTALECIMIENTO DEL PROCESO DE AUTONOMÍA Y DE UNIVERSIDAD COMUNITARIA (Vega Ríos *et al.*, 2004: 7).

Es impresionante el grado de conocimiento que las comunidades, organizaciones de la sociedad civil, empresarios, ONG e instituciones cooperantes, tienen del proyecto institucional de URACCAN. Es igualmente impresionante el grado de apoyo financiero y moral que recibe de los organismos anteriormente mencionados (Vega Ríos *et al.*, 2004: 8).

El proyecto institucional de URACCAN, continúa Vega Ríos: "...es Pertinente al manifestarse la vinculación de la Institución con la sociedad en la búsqueda de respuesta a los problemas y necesidades, concretamente al aspecto autónomico y comunitario. Existe Equidad por el sentido de justicia con que opera la Institución en el contexto social y político" (Vega Ríos *et al.*, 2004: 9).

Y es en la vinculación con la problemática de desarrollo de la población multiétnica de las regiones autónomas de Nicaragua donde la Universidad la logrado contar con una ventaja comparativa con otros actores del desarrollo regional. Esto le ha significado una relativa baja rotación de personal y una amplia red de colaboración y de financiamientos de parte de organizaciones donantes internacionales, entidades de gobierno nacional y organizaciones de sociedad civil regionales y nacionales. En cuanto a sus recursos humanos, el marco de colaboración con otras universidades, especialmente extranjeras, ha significado un proceso incremental de calificación de su personal en todos los ámbitos-docentes, in-

investigativos y administrativo. Así mismo, estas colaboraciones han convertido a URACCAN en una de las instituciones regionales (y nacionales) con mayor adelanto en tecnologías de información y comunicación, que la redimensiona en una institución relativamente eficiente con las contrapartes, especialmente la población, comunidades y organizaciones metas¹⁶.

En la gestión de cooperación internacional, la subvención estatal que recibe URACCAN anualmente del Presupuesto General de la República representa una contrapartida valiosa y una ventaja comparativa en relación a otros actores del desarrollo regional y comunitario. La subvención estatal que recibe URACCAN del 6% asignado constitucionalmente a las universidades miembros del Consejo Nacional de Universidades (CNU) le permite a la Universidad cubrir los salarios de la mayor parte de su personal involucrado en la gestión e implementación de proyectos y programas auspiciados por la cooperación internacional. De esta manera, los gastos administrativos de los presupuestos de estos proyectos son bastante bajos, llegando en muchos casos a ser menores a un 20% del presupuesto total aprobado, lo que significa un mayor nivel de inversión especialmente en las comunidades.

4. Conclusiones

El desarrollo con identidad tiene en la educación superior un campo fructífero de puesta en práctica en América Latina. En los últimos 20, las distintas IES interculturales, indígenas, afrodescendientes y comunitarias emergen haciendo converger la reivindicación de derechos y las demandas de autonomía real para echar a andar los proyectos de vida históricamente anhelados. Ellas mismas representan espacios ganados desde donde los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes pueden impulsar el reconocimiento y legitimidad de sus saberes y conocimientos ancestrales y el diálogo interculturales con los conocimientos occidentales, como base para crear las capacidades endógenas necesarias de autodeterminación en el marco de procesos de desarrollo con identidad y las condiciones fácticas de dialogo con los sectores hegemónicos de la sociedad nacional. En estas iniciativas, la educación superior Latinoamericana

En el contexto nicaragüense, URACCAN es el principal referente del paradigma de universidad comunitaria intercultural. En un poco más de 18 años de praxis, la universidad dispone de unas capacidades específicas y ventajas comparativas que la convierte es un actor preponderante del desarrollo con identidad en las regiones autónomas de Nicaragua, especialmente como acompañante a la autogestión comunitaria. A como en el resto de las universidades miembros de la RUIICAY,

16 URACCAN cuenta con cuatro radios educativas comunitarias que contribuyen a un mayor vínculo con las poblaciones locales, además de programas de televisión por cable, pagina Web, revistas impresas y electrónicas.

la interculturalidad es tanto una perspectiva sustantiva como una orientación programática de URACCAN por medio del cual se trata de superar las asimetrías y brechas de equidad que limitan el Buen Vivir, el Vivir Bien y el Vivir con Dignidad de los pueblos y comunidades indígenas, afrodescendientes e inclusive mestizas. En estos dos preceptos (desarrollo con identidad e interculturalidad), y su impulso conciliado, la universidad no convencional latinoamericana como URACCAN se han venido consolidando como verdaderos agentes de transformación social para los pueblos y comunidades meta de su quehacer.

5. Bibliografía

- Alonso Peña, J. R. (2008). "El sentido social de la universidad". *Revista Educación y Sociedad*, Vol. 13, No. 1, pp. 49-62.
- Aponte Hernández, E. (2008). "Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: Tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021". En: A. L. Gazzola & A. Didriksson (Eds.) *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, pp. 113-154. IESALC-UNESCO, Caracas.
- CEPAL (2009). "Pueblos indígenas". *América Latina y el Caribe Observatorio Demográfico*, Vol III, No. 6, p. 284.
- de Figueiredo Cowen, M. (2002). "Latin American Universities, Academic Freedom and Autonomy: A long-term myth?" *Comparative Education*, Vol. 38, No. 4, pp. 471-484.
- del Cid, V. (2005). "Diez años de cooperación de SAIH- Noruega. Para el mejoramiento de la calidad docente y académica en la Costa Caribe de Nicaragua". *Informe de evaluación de impacto*, p. 133. URACCAN, Managua, Nicaragua.
- Didou Aupetit, S. y Remedi Allione, E. (2010). *Programas de atención a estudiantes indígenas en educación superior en América Central: Los sellos institucionales. Pathways en la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense: un eco entre proyecto institucional e intervención externa*. (D. d. I. Educativas, Trans.), pp. 1- 198. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados-Instituto Politécnico Nacional / Fundación Ford, México, D.F..
- Gazzola, A. L. (2008). "Cooperación universitaria: Internacionalización solidaria". *Revista Educación y Sociedad*, Vol. 13, No. 1, pp. 125-136.
- González González, E. (2010). "Por una historia de las universidades hispánicas en el Nuevo Mundo (siglos XVI-XVIII)". *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, Vol. 1, No. 1, pp. 77-101.

- Hooker Blandford, A. y Saballos Velásquez, J. L. (2010). "La interculturalización de la educación superior en América Latina: Antecedentes, conceptos y estrategias desde URACCAN". En: J. C. Gimeno-Martin & C. P. Rincón- Becerra (Eds.), *Cocnocimientos del mundo. La diversidad epistémica en América Latina*, pp. 36-61. Catarata, Madrid.
- IESALC-UNESCO (2007). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000- 2005. La metamorfosis de la educación superior*. IESALC-UNESCO, Caracas.
- Kapur, D. y Crowley, M. (2008). "Beyond the ABCs: Higher education and developing countries". *Center for Global Development Working Paper*, Vol 139, pp. 1-109.
- Lopez, N., D'Alessandre, V. y Corbetta, S. (2011). Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2011: la educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes (I. I. d. P. d. I. E. (IIPE), Trans.). UNESCO, Buenos Aires, Argentina.
- Mato, D. (2008). "Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina". En: D. Mato (coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, pp. 23-79. IESALC-UNESCO, Caracas.
- Mato, D. (2009). "Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Panorama regional, procesos interculturales de construcción de institucional, logros, dificultades, innovaciones y desafíos". En D. Mato (coord.) *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, pp. 13-78. IESALC-UNESCO, Caracas.
- Mato, D. (2012). "Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Constituciones, leyes, políticas públicas y prácticas institucionales". En D. Mato (coord.) *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*, pp. 17-101. IESALC-UNESCO, Caracas.
- Saballos Velásquez, J. L. (2010). "Estudiantes indígenas y afro descendientes: retos en la atención en instituciones convencionales y universidades comunitarias en Nicaragua". *Ciencia e Interculturalidad*, Vol. 3, No. 2), pp. 45-77.
- Saballos Velasquez, J. L. (2011). "Estudiantes indígenas y afrodescendientes: Retos en la atención en instituciones convencionales y universidades comunitarias en Nicaragua". En: S. Didou Aupetit y E. Remedi Allione (Eds.) *Educación superior de carácter étnico en México: Pendientes para la reflexión*, pp. 153-186. CIN-VESTAV- IPN, México.
- Tünnermann Bemheim, C. (2008). "La autonomía universitaria en el contexto actual". *Universidades*, Vol. LVIII, No. 36, pp. 19-46.

- Unceta Satrústegui, K. (2007). "Globalización y pobreza: Viejos y nuevos debates". En: J. Martínez Peinado & T. Sánchez (Eds.) *El futuro imposible del capitalismo. Ensayos en memoria de José María Vidal Villa*. Icaria- Antrazyt, Barcelona.
- UNESCO (1998). *Informe final*. Paper presented at the Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción, Paris.
- UNESCO (2009). *Comunicado*. Paper presented at the Conferencia mundial sobre la educación superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo, Paris.
- URACCAN (2007). *Plan estratégico institucional 2008-2012. Resumen ejecutivo*. URACCAN, Regiones Autónomas.
- van den Boom, D., Jacoby, K.-P., y Silvestrini, S. (2010). *Evaluación de programas de educación superior en Nicaragua y Europa Suboriental 2005- 2009* (D. d. I. C. p. e. Desarrollo, Trans.). Cooperación Autriaca para el Desarrollo, Viena, Austria.
- Vega-Ríos, A., Muñoz-Muñiz, J. M., & Otero-Castañeda, A. (2004). *Informe de evaluación externa a URACCAN. Comisión de pares evaluadores externos*, pp. 1-77. Ministerio de Hacienda y Crédito Público (MHCP) / Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Managua, Nicaragua.
- Volder-Rutle, E. (2008). *Institutional Assessment URACCAN*, pp. 1-9. The Development Fund, Oslo.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL ENTRE TENSIONES Y DISTENSIONES: UNA MIRADA DESDE EL CONTEXTO VENEZOLANO

MARÍA ISABEL RAMÍREZ¹

Van a existir estos movimientos de homogenización
siempre pero nunca barrerán con los discursos
de lealtades étnicas y lingüísticas
Rodolfo Cerrón-Palomino

1. Introducción

El siguiente ensayo constituye una reflexión sobre la situación actual de la educación intercultural en Venezuela en el marco de transformaciones que se vienen dando en América Latina y el Caribe, especialmente de la educación destinada a los pueblos indígenas. Primero, se analizan las intenciones, que desde lo ético-político fundamentan los cambios. Segundo, se pone de relieve las principales similitudes entre las experiencias latinoamericanas sobre educación intercultural: (a) Carencia de estadísticas, (b) políticas ineficientes, presupuesto y recursos irrisorios, (c) la formación como eje neurálgico para transformar y (d) la gestión intercultural; para finalmente llegar a la conclusión de que la educación es un torbellino complejo excede lo intercultural. El discurso sobre la diversidad e interculturalidad con equidad es limitado si sólo se ubica en la esfera de la crítica academicista sobre lo sociocultural y tensiones hegemoneizantes, distanciándose de una discusión amplia, integral y articuladora entre las macro y microestructuras sociales, habida cuenta de que son las personas que conviven en sociedades diversas quienes se comunican.

1 Docente Asociado, Dedicación Exclusiva de la UPEL. Asesora, investigadora y docente en el Programa EIB UPEL – Mácaro, en los Centros de Atención de Amazonas y Apure. Miembro fundador activo del Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Hugo Obregón Muñoz” y Centro de Investigación “Culturas y Lenguas”. Jurado en trabajos de tesis, concursos, arbitro de revistas. Miembro de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) desde el 2000. Ponente en eventos nacionales e internacionales. Convenio UPEL – Gobernación. Facilitadora en cursos sobre planificación lingüística y cultural en contextos multiculturales y plurilingües. Ha realizado diversos cursos de actualización con notas de excelencia sobre educación intercultural y formación de formadores indígenas y afrodescendientes. Cuenta además con diversas publicaciones sobre dichas temáticas, disponibles en la red. Asesora Nacional del Programa EIB. Asesora en el proceso de fortalecimiento del Sub sistema de la EIB en el Estado Amazonas. Correo electrónico: maixaram@gmail.com

2. Contexto situacional en Venezuela: entre intenciones y realidades

La palabra sin acción es vacía,
la acción sin palabra, es ciega,
la palabra y la acción, fuera del espíritu
de la comunidad, es la muerte.

Pueblo Naso

La población indígena tanto en América Latina como en Venezuela ha sido considerada como el sector de la población menos atendida en cuanto a la satisfacción de todos sus derechos, fundamentalmente a lo que atañe a sus derechos sociales, políticos y culturales. En el caso específico de la educación institucionalizada, históricamente se le ha ofertado a esta población una educación eminentemente colonizadora que rompe con sus cosmovisiones, idiomas, prácticas, costumbres y valores que le son propios. Diferencias que han hecho muy cuesta arriba la interculturización de los institutos educativos en Venezuela, a pesar de que el país se ha definido como una sociedad multicultural, plurilingüe, tal como se declara en el Preámbulo de la Constitución Bolivariana de 1999. Diversidad que se irrespeta al no ofrecer las mismas oportunidades en los diversos niveles educativos, tal como lo establecen en las leyes vigentes. La Constitución Nacional en sus artículos 9 declara: *“El idioma oficial es el castellano. Los idiomas indígenas también son de uso oficial para los pueblos indígenas y deben ser respetados en todo el territorio de la República”*, en el artículo 119 expresa: *“El Estado reconocerá la existencia de los pueblos y comunidades indígenas”*. Asimismo en el art. 121 se puede leer:

Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener y desarrollar su identidad étnica y cultural, cosmovisión, valores, espiritualidad y sus lugares sagrados y de culto. *El Estado fomentará la valoración y difusión de las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas, los cuales tienen derecho a una educación propia y a un régimen educativo de carácter intercultural y bilingüe, atendiendo a sus particularidades socioculturales, valores y tradiciones.* (Resaltado propio)

En el 123 se señala además que:

Los pueblos indígenas tienen derecho a servicios de formación profesional y a participar en la elaboración, ejecución y gestión de programas específicos de capacitación [...]. Posteriormente, en el artículo 124, entre otras cosas, sostiene: Se garantiza y protege la propiedad intelectual colectiva de los conocimientos, tecnologías e innovaciones de los pueblos indígenas. (Resaltado propio)

De igual modo, en la Ley Orgánica de Educación (LOE) (2009) presenta un articulado cónsono con la Constitución. Así en su artículo 3, al enumerar los «valores fundamentales» que la orientan, incluye, entre otros, “el respeto a la diversidad propia de los diferentes grupos humanos”, y “establece que la

educación es [...] pluricultural, multiétnica, intercultural y plurilingüe". Posteriormente, en el artículo 6 expone que el Estado, entre otras cosas, garantiza "el uso del idioma castellano en todas las instituciones y centros educativos, *salvo en la modalidad de la educación intercultural bilingüe indígena, la cual deberá garantizar el uso oficial y paritario de los idiomas indígenas y del castellano*" (Resaltado propio)

Es importante recalcar que el artículo 14 hace referencia a una visión no sólo indígena, sino también hace alusión a los afrodescendientes, al señalar que:

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental concebida como un proceso de formación integral [...] promueve la construcción social del conocimiento, [...] la formación de nuevos republicanos y republicanas para la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación individual y social, *consustanciada con los valores de la identidad nacional, con una visión latinoamericana, caribeña, indígena, afrodescendiente y universal.* (Resaltado propio)

Las modalidades del Sistema Educativo son variantes educativas para la atención de las personas que por sus características y condiciones específicas de su desarrollo integral, cultural, étnico, lingüístico y otras, requieren adaptaciones curriculares de forma permanente o temporal con el fin de responder a las exigencias de los diferentes niveles educativos; luego de lo cual lista *las diversas modalidades*, entre las cuales incluye "la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe" (Resaltado propio)

Culmina con: "... la duración, requisitos, certificados y títulos de las modalidades del Sistema Educativo estarán definidos en la ley especial de educación básica y de *educación universitaria*" (Resaltado propio)

No obstante, es bien sabido que la Ley de Universidades del año 1970, aún vigente, no hace referencia ni a individuos, ni pueblos, lenguas y conocimientos indígenas o afrodescendientes, ni tampoco a una educación universitaria intercultural. Los conceptos sí forman parte de la Ley de Educación Universitaria aprobada por la Asamblea Nacional el 22 de diciembre de 2010, pero sometida a veto presidencial.

Existen otras Leyes específicas referidas a la protección de los pueblos indígenas como La Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (2005) en ella resalta el artículo 76, de particular interés para este texto: "*La educación intercultural bilingüe es un régimen educativo específico que se implantará en todos los niveles y modalidades del sistema educativo para los pueblos indígenas, y estará orientado a favorecer la interculturalidad y a satisfacer las necesidades individuales y colectivas de los pueblos y comunidades indígenas.*" (Resaltado propio)

Ley de Idiomas (2009) entre otras tantas que abogan por el rescate de

lenguas, culturas minorizadas², así como por la reducción, no sólo cultural sino también biológica lo que representa un gran peligro para la estabilidad y resistencia del mundo con enormes consecuencias en el plano de lo económico, intelectual, emotivo, moral y espiritual.

En el Proyecto de Ley de Educación de los pueblos Indígenas (LEPI) (2012) es ambigua en lo que a Educación Superior Intercultural se refiere. El art. 23 hace referencia a equivalencias para garantizar la movilidad, certificación y titulación. Su foco de atención (por ahora) está en la educación propia, con énfasis en la educación maternal, preescolar, (art. 13) de adultos (art. 14) y especial (15). Para la educación de adultos, declara: "Se garantiza la aplicación de planes y proyectos de Educación Intercultural Bilingüe, dirigidos a indígenas adultos y trabajadores, adaptados a sus necesidades y formas de vida específicas." En este sentido, coarta y excluye el avance de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en todos los ámbitos y diversificación de carreras, así como de la formación permanente. El foco de atención en lo propio, se comprende como un tránsito necesario para afianzar y revitalizar la cultura propia. No obstante, considero que lo anterior no entra en contradicción con lo interétnico o con la práctica de interculturalidad afirmativa. El énfasis de dicho proyecto en lo propio, hace que el texto en general se muestre ambiguo respecto a la EIB, además se centra en la carrera docente obviando prisma de carreras que actualmente se ofertan en cualquier institución de educación superior en Venezuela.

Pese al basamento legal que las protege las poblaciones indígenas y afrodescendientes siguen siendo víctimas de inequidades y de exclusión social lo que profundiza considerablemente las condiciones pobreza en la cual subsisten los pueblos indígenas y población de afrodescendientes como parte de los sectores más pobres de la sociedad venezolana.

La pobreza tiene muchos rostros y afecta principalmente a quienes viven en zonas rurales y en los populosos barrios citadinos, cordones de miseria donde se fragua una niñez y juventud entre incertidumbres sobre su futuro: ¡nuestro futuro!

La pobreza material también puede estar acompañada por las otras nociones de pobreza, como la falta de identidad cultural, autoestima y significado espiritual, donde ha contribuido el manejo y circulación de discursos representacionales sobre lo indio a lo largo de la historia, que informan sobre "indios imaginados," estrategia de los dominadores para mantener así el poder y hegemonía.

Se han ido desintegrando muchos sistemas sociales, donde la solidaridad y la

2 Minorizadas en el sentido otorgado a todo subgrupo social (exclusivamente desde las esferas políticas) de una sociedad mayor. Sociedades diglósicas desde lo sociocultural y lingüístico. Éstas son llamadas minorizadas por no poseer poder fuera de sus contextos, pero se distinguen por su lengua y demás marcadores culturales que los definen, independientemente de ser numéricamente mayor o menor.

reciprocidad funcionaban como redes de seguridad de los pobres para otorgarles identidad y control social. Todo eso como producto de factores diversos entre las que cuentan las migraciones externas e internas, la multiculturalidad de las naciones en constante aumento, resultando en tensiones sociales. La cohesión social de las sociedades modernas se muestran en un franco camino a la desintegración, por otro lado, en el contexto político de un mundo globalizado, mediatizado por el fluir de las redes sociales virtuales va reformulando y reconfigurando nuevas representaciones desde los mismos “indios,” mostrándose desde los marcadores de la etnicidad que los define, un conjunto de distinciones materiales e inmateriales que conforman un universo de sentidos autorepresentados que aporta a sus miembros sentidos identitarios para la construcción social de su proyecto de vida. Como señala Pequeño (2007: 20) un nuevo “poder de producir nuevas imágenes y/o reformular aquellas generadas por las élites dominantes, como un factor de movilización colectiva para forjar o reforzar una identidad”

Indiscutiblemente, que en este fluir de tensiones las culturas tradicionales y ancestrales son las más vulnerables. Estas instituciones locales que fueron perdiendo sus funciones al ser arrinconadas, diezgadas o violentadas de formas diversas, ahora gracias al “clima de época” y a las oportunidades de comunicarse las entidades étnicas están recibiendo nuevo impulso y están apareciendo nuevas formas de resistencia (uso de las redes informáticas) y alianzas políticas de colaboración intercultural

Esta condición de pobreza, en algunos casos extrema, unida al irrespeto a la diversidad cultural y ambiental se agudiza cuando la educación destinada a estos sectores de la población se muestra, pese a lo declarado y a la resistencia a través de diversos medios, aún como incierta.

3. Realidades diferentes con problemas similares

El análisis de las experiencias sobre los Institutos Interculturales de Educación Superior (IIES) en América Latina y el Caribe, reportadas por Mato (2008, 2009a y 2009b) muestra un panorama donde se destacan algunas similitudes que coartan el progreso de la Educación Indígena en el hemisferio. Hecho que ha desembocado en una agencia indígena de resistencia, donde el poder local va ganando espacios acorde al ejercicio de los derechos y al accionar de términos como participación democrática, justicia social entre otras hasta ahora vacías en la práctica social. Entre las similitudes destacan:

3.1 La carencia de estadísticas

A pesar de calificarse la mayoría de las experiencias reportadas por Mato (2008, 2009a y 2009b) como exitosas, se presentan problemas comunes que exigen

retos de parte de los agentes sociales involucrados. Uno de ellos, considerado como primordial es la carencia de estadísticas. ¿Cómo plantearse cambios sustanciales si no se tiene certeza de lo que acontece realmente en las comunidades? ¿Cómo saber cuál es la demanda y necesidad de una EIB y hasta dónde ha sido eficiente, si no se desarrollan mapeos que den cuenta de las diversas realidades? ¿Cuáles son las demandas de los padres, maestros y estudiantado en general?

En Venezuela, por ejemplo existe poca credibilidad en los últimos censos, debido a circunstancias diversas, lo que ha acarreado que los líderes indígenas, organizaciones diversas y maestros hayan tenido que hacer lo propio para ir levantando datos para solventar la carencia de información real y objetiva, pues el no tenerla entorpece la planeación, planificación socioeducativa y lingüística, así como la elaboración de indicadores reales para la elaboración de políticas públicas en materias de educación para los diversos sectores que conforman el entramado de nuestra venezolanidad.

El no contar con una base de datos, entorpece el conformar mecanismos para conocer por ejemplo: (a) Grados de analfabetismo, (b) escolaridad promedio de la población indígena y no indígena que vive en el contexto, (c) cobertura de la educación en comunidades indígenas y pertinencia cultural y lingüística, (d) el grado de pobreza que afecta a los pueblos indígenas, (e) rezago escolar entre los niños y niñas indígenas, (f) Migración indígena, (g) La relación entre demanda y oferta de los mercados laborales (h) las políticas públicas favorecedoras de la demanda de los mercados o de las necesidades y demandas de las comunidades aledañas a los IIES (i) ¿La expansión y diversificación de los IIES convencionales, no convencionales, públicos o privados, se da en razón de qué? ¿Del juego demanda y oferta del mercado o de las demandas y requerimientos sociales? (j) ¿Cuál o cuáles han sido los impactos de los egresados en las comunidades donde laboran? ¿Cuál ha sido su trayectoria? ¿Cuál es el grado de aceptación de sus profesionistas en el mercado laboral y el papel que juegan en el desarrollo de local, regional? (k) ¿Cómo inciden los factores socioeconómicos, lingüísticos y psicosociales en la educación indígena, tanto en centros urbanos, rurales y de aquellos sitios alejados e inaccesibles? Asimismo, el contar con datos para la promoción, la movilidad, la cooperación y distribución de recursos, ya sean de orden académico, financiero, técnico que podrían contribuir a fortalecer la EIB en todos los niveles.

Así lo señalan expertos como Tapia (2007), quien sostiene que

... la crisis generalizada está desembocando en incertidumbre e inestabilidad, pero también en nuevas oportunidades. Existe una mayor conciencia sobre el riesgo que corren la sostenibilidad mundial, su economía, la seguridad del sistema social y la ecología. Los problemas existentes son generados por los humanos y, por lo tanto, está dentro del alcance propio de la especie humana el arreglarlos. Pero necesitamos una nueva manera de pensar y actuar.

3.2 Políticas ineficientes, presupuesto y recursos irrisorios

Si cualquier política idiomática no va acompañada de una serie de reivindicaciones económicas y sociales para los hablantes de esa lengua está condenada al fracaso.

Rodolfo Cerrón-Palomino

Las tensiones entre los factores macroestructurales y microestructurales siempre han existido. Entendemos que la educación oficial como asunto político, es cuestión de Estado, asimismo tenemos la certeza de que la educación no está limitada ni se agota con la escolarización oficial, ésta está en las prácticas sociales cotidianas del contexto de vida compartida de los alumnos.

Las instituciones educativas (de cualquier nivel) tal como la percibimos actualmente en Venezuela, no atrapan la riqueza del entramado comunitario de los diversos pueblos indígenas y de los afrovenezolanos. En las experiencias sobre IIES analizadas en Mato (2008, 2009a y 2009b) se confirma que aquellas que muestran éxito en su proceso son aquellas con una visión socio comunitaria, de involucramiento, aprendizajes mutuos, de aceptación de la diferencia, legitimación de diversos saberes desde lo académico, tanto en los recintos o claustros universitarios, como en los espacios extramuros. Acciones que poco a poco van contribuyendo a desmantelar las lógicas de la dominación y a forjar nuevos paradigmas o alternativas interculturales, apropiadas a las aspiraciones de los comunarios y a los ritmos que demanda el advenimiento de este siglo XXI

En cada una de las experiencias reportadas por Mato (2008, 2009a y 2009b) se convierte en un *leit motiv* la carencia de presupuestos, recursos e ineficiencia de las políticas públicas dirigidas a este sector. En el primero, la designación de recursos presupuestarios varía de contexto a contexto, así como de las diversas alianzas estratégicas que han venido llevándose a cabo desde diversas instancias y latitudes. Alianzas colectivas llamadas por Mato (2009b) como “colaboraciones interculturales”. En el segundo, se constató que lamentablemente las políticas públicas en educación superior en la mayoría de los países de la región no han prestado especial atención a las necesidades y demandas de las poblaciones indígenas y especialmente de las afrodescendientes. En lo que respeta a las políticas lingüísticas y educativas las intenciones se muestran, pero quedan a nivel de formulación o declaratorias o no se aplican con propiedad. Desde lo experiencial he podido advertir que no se avanza hacia el hacer la intercultural debido a que los diversos actores sociales, en instancias diversas se pliegan a seguir lineamientos verticales de carácter político, sin replica alguna. En mi país está práctica de “ciudadanía activa” permea todos los niveles.

3.3 La formación, eje neurálgico para transformar

Por una educación en nuestras propias manos
y con nuestras propias decisiones, en nuestras lenguas
y de acuerdo a nuestros valores tradicionales,
cimentados en la comunalidad, y ordenados
de acuerdo a nuestros conceptos de espacio y tiempo
y con asesores que nosotros mismos determinemos.

[Manifiesto de Educación India, Sierra de Juárez, Oaxaca, 1982]

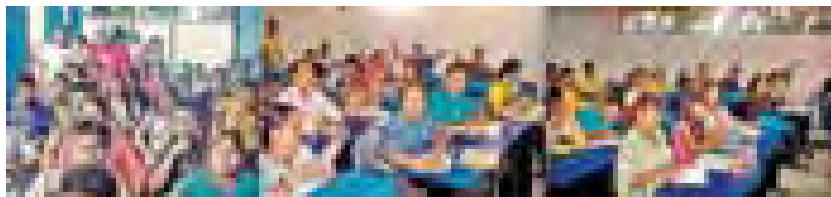
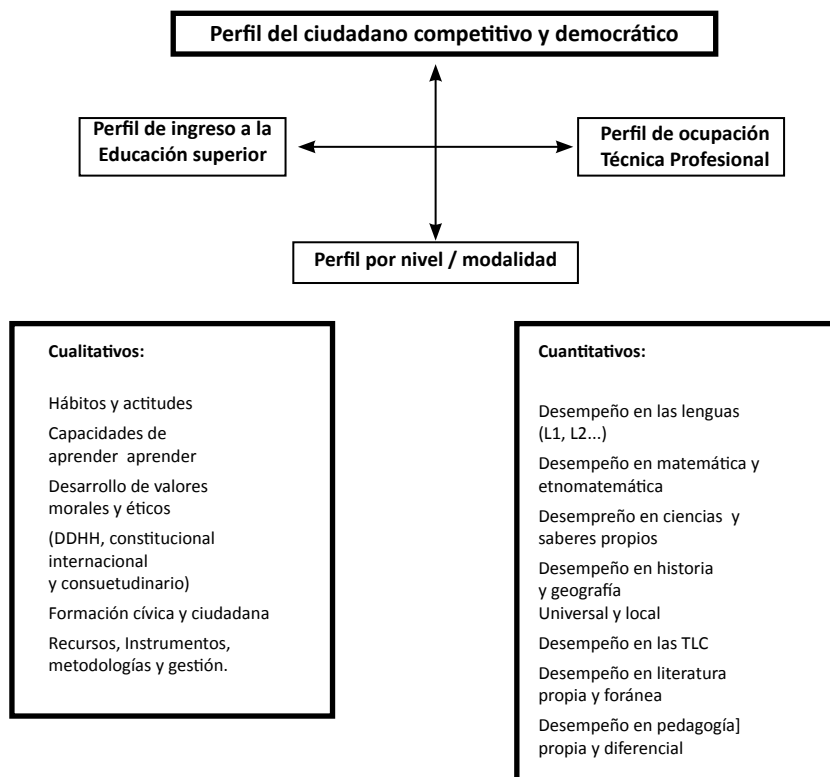
Otro aspecto similar a todos los países lo constituye la formación en términos generales. La función de la superestructura ideológica y dentro de ella la función de la educación ha tenido un papel protagónico. A través de ella se han transmitido de manera sistemática y generacional una serie de valores, imágenes estereotipadas y modelos de pensamiento que han ido configurando la cultura continental y de cada país en particular. Ésta se muestra ante las demás como la válida e indispensable para tener aceptación y posibilidad de ascenso social. De allí que paulatinamente se desarrolló una educación sin pertinencia social ni lingüística, totalmente racista, excluyente, deshumanizadora y violenta para los pueblos más oprimidos. En consecuencia, la educación que se imparte refleja el carácter de opresión y represión de la sociedad o del Estado. Una educación donde vale el cúmulo de conocimientos fragmentados obtenidos de manera mecánica y repetitiva desde los claustros. Es la educación llamada “bancaria” o enciclopedista que responde además al modelo represivo y controlador de orden verticalista. Aunado a ello se desprecian los valores propios de otras culturas como la oralidad, los conocimientos sobre las tareas propias del campo, los oficios manuales, entre otros conocimientos sobre herbolaria, astronomía e interrelación con la naturaleza, un sinnúmero de prácticas que identifican a individuos, pueblos y territorios.

En este “clima propicio de transformaciones” las sociedades oprimidas han ido conformando alianzas, (en menor o mayor grado de acuerdo a sus tiempos y circunstancias situadas) gestando cambios para ir edificando una educación desde lo intra hacia afuera. En contextos como el colombiano se buscan canales de diálogo a través de los cabildeos en esa lucha de asegurar una “educación apropiada”, en el caso de Ecuador las negociaciones han entrado un poco más en tensiones, pese a que en dicho país se cuenta con la mejor constitución en materia de derechos indígenas en América. En síntesis, se advierte un ánimo colectivo por tener presencia, tomar parte del debate político en asuntos educativos. Ánimo que se fortalece gracias a que pueblos, organizaciones e instituciones indígenas quienes se han apoderado de los espacios virtuales como medio para tener presencia, formarse, informarse, aliarse, ejercer sus derechos y resistir de diversa manera.

Pese a ello los diversos reportes de investigaciones recientes advierten sobre

la débil formación destinada para estos sectores oprimidos, en todos los niveles y contextos (rurales, urbanos,) ya sean públicos y privados. Rompiendo con este esquema, en América Latina se va extendiendo progresivamente la idea de Bonfil Batalla (1981) quien empleo el término “etnoeducación” para referirse a la educación cultural diferenciada para grupos étnicos. Este autor hace énfasis en la necesidad de una educación intercultural, con la cual a partir del conocimiento de la cultura propia de esos pueblos, se conozca la cultura nacional y universal. Aspecto que va calando desde la práctica, en la LEPI (2012) art. 1 resalta en la Ley de Educación “con la finalidad de fortalecer las culturas” de los pueblos indígenas. Entendiéndose por educación propia. Art. 2 como.

Figura 1. Perfil del Educando EIB



El Estado reconoce y garantiza el derecho de los pueblos indígenas a una educación propia como mecanismo de enseñanza de sus idiomas, cosmovisión, saberes, valores, conocimientos, mitología, territorialidad, espiritualidad, organización y sistemas socio productivos. La educación propia de los pueblos indígenas es cósmica, holística, continua, compartida, autogestionaria, solidaria, orientada a satisfacer sus necesidades individuales y colectivas

En Venezuela pese a los cambios operados durante las dos últimas décadas, sobre todo a nivel de declaratorias pervive aún en el hacer la excesiva uniformidad del sistema educativo, evidenciado en un currículo único, alejado de la pluralidad local, regional, cultural y étnica, aún cuando en la intención se pretende lograr lo contrario. Empero, en el seno de muchas comunidades, a través de las redes y en la construcción colectiva de leyes como la LEPI se viene percibiendo cambios lentos, pero sustanciales hacia esa educación que los pueblos originarios demandan.

En materia de formación ésta va unida a las desigualdades educativas se reflejan en aquellas instituciones ubicadas en centros urbanos con una infraestructura y equipamiento considerado como insuficiente, contrastado con la de los centros rurales donde la escuela se reduce a una choza de palma, generalmente con un maestro multigrado, héroe que clama por formación continua, su soledad y aislamiento lo marcan con una formación insuficiente, muchos de ellos hacen de su práctica pedagógica desde el esfuerzo propio, el sentido común y comunitario. Maestro que describen desde las élites con un perfil no cónsono con la realidad. Un súper maestro que ninguna universidad ha formado, pero que día a día se enfrenta a una escuela con realidades diversas donde convergen alumnos pertenecientes a diversas culturas, hablantes de lenguas diversas, no compartidas en su mayoría por el maestro. Niños(as) que poseen graves carencias de diverso orden.

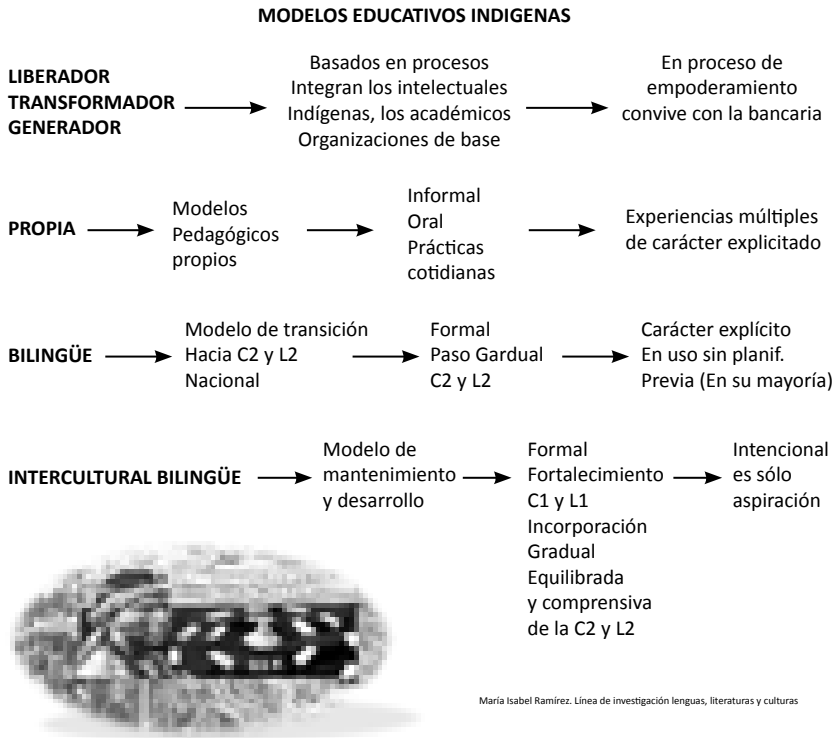
Queda claro que la escuela ha sido y es un lugar donde se produce un encuentro entre culturas diversas. La responsabilidad debería estar compartida entre el Estado y especialmente con los actores involucrados en el proceso, para que la diversidad cultural se viva desde condiciones de igualdad. Es innegable el hecho de que la interacción entre culturas constituye un hecho educativo en sí mismo, no obstante desde lo ético se trata de que se produzca un enriquecimiento mutuo durante la covivencialidad, pero pese a las intenciones, en el país perviven diversos modelos educativos para la educación indígena

En cuanto a formación de formadores, especialmente de los docentes egresados del PEIB, se puede sintetizar en los siguientes aspectos:

- La formación del docente EIB que aspira la UPEL después de 33 años sigue siendo un deseo distante, pero hacia donde es apremiante que se oriente un accionar con pertinencia y determinación.

- Los jóvenes que se acercan actualmente al PEIB , no lo hacen porque esa idea estuviera en el primer lugar de sus prioridades, sino porque “no les quedó de otra”, “creen que es más fácil”
- EL PEIB no cuenta con una cartera de profesores formados en EIB, la mayoría son contratados o cuenta con aquellos de planta que como favor o en ánimos de hacer turismo se ofrecen para impartir los cursos en las zonas distantes donde están los Centros de Atención del Programa.

Figura 18. Modelos educativos indígenas



Fuente: Ramírez, 2012a

- El PEIB lucha aún con los prejuicios, estereotipos y sesgos que están profundamente arraigados tanto en las personas adscritas al PEIB, como las ajenas a él, evidencias mostradas en gestos, palabras, actitudes y hasta en la disposición de las dependencias EIB en la institución, ubicadas en la periferia de la universidad, sin personal y recursos.
- Falta recurso humano calificado. La formación inadecuada es generalizada en todos los niveles, incluso de los formadores a nivel superior, funcionarios y docentes, sumándose la escasa difusión sobre la EIB entre los comunarios y sociedad en general.

- La formación actual no se corresponde con las necesidades de las comunidades donde laboran. Esto aunado a factores como la dispersión geográfica de las comunidades pertenecientes a un mismo pueblo, de la heterogeneidad sociolingüística y eco – ambiental. Aspectos que demandan un maestro en adecuada y constante formación para asumir tales desafíos.
- Los docentes no están preparados para elaborar y llevar a cabo planes de estudios.
- Los docentes EIB (en su mayoría) no saben leer y escribir en la lengua originaria y no cuentan con docentes expertos que los formen.
- La formación de un docente EIB, según las expectativas de los implicados en diversas investigaciones y documentos que sirven de fundamento a este ensayo. debe dirigirse a: (a) La formación orientada al trabajo. (práctica, útil, significativa) (b) La formación para el desarrollo integral: competencias socios comunicativos e interculturales. (c) La formación para el ejercicio de la ciudadanía: diálogo, participación protagónica, tolerancia activa e integración. (c) Como fundamento de la formación general o de base “educación para la vida”
- La escasez de investigaciones recientes de carácter disciplinar e interdisciplinar hace difícil el planificar sin conocer (se), aspectos que deben potenciarse para darle curso desde los núcleos y líneas de investigación adscritos a la universidad.
- Existe una deslegitimación academicista de las prácticas sociales cotidianas indígenas, indispensables para el aprovechamiento en la investigación, planificación y formación en todos los niveles.
- Los contenidos referidos a temas como aculturación, prejuicios, desplazamiento lingüístico - cultural, diglosia entre otros, no deben limitarse sólo a la discusión teórico – academicista, sino contactarse y reflexionarse desde las propias realidades
- La educación intercultural focaliza su atención en los indígenas y obvia a los demás sectores de la población multicultural y plurilingüe. El sistema educativo explicita lo intercultural, pero no ha conducido un conocimiento sistemático de la diversidad cultural del país, el cual debería formar parte del hacer cotidiano en todas las escuelas. La interculturalidad es una aspiración para concretar el proyecto de ciudadanía que se requiere, constructo basado en principios éticos y democráticos como participación, libertad, autonomía, respeto, equidad, tolerancia activa. La misma, no ha trascendido lo explicitado. Por lo que debería decirse: “educación para la interculturalidad y no educación intercultural”
- Se evidencia reducida atención a la formación permanente relacionada con los retos que apremian en educación intercultural: talleres, seminarios, diplomados, especializaciones, maestría, doctorados y

postdoctorados. En Venezuela se coincide con países como México, cuando Bello (2011: 72) señala que:

La capacitación y la actualización del personal en este servicio, se desarrollaron de manera limitada, con pocas pretensiones y con muchos obstáculos en relación a las implicaciones teórico-metodológicas, de la práctica docente en la educación primaria indígena bilingüe bicultural, tales, como *el manejo de la lecto-escritura en lengua indígena y su gramática; la metodología para la enseñanza del español como segunda lengua, la captación de contenidos étnicos y su tratamiento pedagógico; la conceptualización misma de la práctica docente en el medio indígena (con sus implicaciones de compromiso moral y profesional)*. (Resaltado propio)

- A pesar de diversos proyectos, aún no se pone en práctica la formación en espacios virtuales, los cuales reducirían los costos y fomentarían la participación oportuna de profesionales ubicados en zonas equidistantes.
- En Venezuela la falta de articulación entorpece que se establezca la educación intercultural de calidad. Ésta demanda de la colaboración intercultural entre sectores diversos, instituciones u organizaciones, de modo que se puedan superar las deficiencias no sólo presupuestarias, sino también de expertos.

En atención a lo anterior se puede aseverar que la EIB en el país no ha sido ni intercultural, (en el sentido positivo) ni bilingüe. En el primer término es una aspiración en proceso, y en el segundo, la educación “en las zonas indígenas” sigue siendo asimilacionista, totalmente castellanizante y homogenizante. No se ha superado el carácter asistencialista del Estado y los indígenas no han tomado conciencia del carácter emancipador que ésta representa.

3.4 La gestión intercultural

Hay que romper con la idea de que la enseñanza es un tema exclusivo de los maestros

Alba Martínez Olivé

La gestión en este clima de transformaciones requiere concebirse también como intercultural afirmativa. En este sentido los docentes adscritos al Programa EIB de la UPEL reclaman por formación en esta área. “Formar a los directores y coordinadores en EIB.” Durante los colectivos a propósito de la evaluación del PEIB expresaron que “la atención hacia el indígena de parte de las autoridades es deficiente,” revelaron además la falta de comunicación e integración entre

los diversos Centros de Atención³. En Zulia y Amazonas las autoridades locales y las adscritas en los niveles meso trabajan por separado. A su vez, de modo reiterado señalan que *el proceso de inscripción es inadecuado e inflexible*, debido que se hace vía *on line* para toda la población upelista, en días y horas específicos según la terminación de sus números de cédulas y especialidades. Actividad homogenizada e inflexible que no considera la carencia de recursos informáticos y de formación que impide que los alumnos(as) que viven en zonas distantes puedan hacerlo quedando muchas veces rezagados u ocasionando problemas administrativos colaterales. El ámbito administrativo debe responder no sólo a los requerimientos técnico-administrativos, sino a las realidades de los alumnos de modo que no se convierta en un factor negativo para los procesos de enseñanza y aprendizaje y para sus resultados.

La gestión debe entenderse como un conjunto de actividades encaminadas a facilitar la transformación de las condiciones institucionales con espíritu de renovación, controversia y de investigación. La misma integra diversos ámbitos como: El organizacional, lo administrativo, lo pedagógico curricular, la participación social, y las relaciones interinstitucionales o de colaboración estratégica con diversas organizaciones de base y de cualquier orden ya sean públicas o privadas consideradas como alianzas estratégicas para avanzar y lograr metas comunes, esto implica a su vez planificar actuaciones, distribuir tareas y responsabilidades, dirigir, coordinar y evaluar procesos y resultados. En la misma, participa la comunidad escolar en pleno: directivos, docentes, alumnos, padres; aunque seguramente lo harán en grados y formas diferentes.

En este sentido, la LEPI (2012) contempla el Capítulo II “De Gestión y Supervisión Educativa”, sobre la participación en la gestión educativa por parte de los comunarios en “las fases de diseño, ejecución, coordinación, seguimiento, control y evaluación de las políticas y programas que correspondan a esta modalidad.” En el at. 9 trata sobre la “participación en proyectos y programas de formación”, en tanto que el art. 10 expresa que “los pueblos y comunidades indígenas participarán en la supervisión de las instituciones, centros, planteles y servicios educativos”

La gestión, vista como un todo integrado afecta y se ve afectada por la calidad de la formación continua o no del profesorado; la planeación pedagógica compartida desde el diálogo intercultural; el foco de atención en los aprendices según los contextos o realidades, equidad en oportunidades de aprendizajes y beneficios como becas u otros beneficios estudiantiles; el compromiso de la comunidad de actores que ejercen la tarea de enseñar; el clima de confianza intra y extramuros; la valía de las decisiones compartidas; la reflexión colectiva intercultural sobre los procesos; el mantenerse en contacto y en formación

3 Se llaman Centros de Atención a cada una de las Coordinaciones regionales del Programa EIB de la UPEL, distribuida en cinco estados donde existe la mayor concentración de población indígena: Zulia, Amazonas, Apure, Bolívar, Delta Amacuro.

a través de las redes virtuales y de la cooperación institucional e interinstitucional; conformar comunidades de aprendizaje como apoyo a lo extraescolar donde todos aprenden de todos; comprender y poner en práctica la noción de la política y de lo público como espacio de pluralidad humana; optimizar los recursos con proyectos integrados de autogestión, formar supervisores como acompañantes, y en el caso de la UPEL apoyar la idea de la creación de institutos pedagógicos indígenas con autonomía propia, en lugar de los Centros de Atención del PEIB, quienes hasta ahora se venían mostrando como centros aislados dependientes de las decisiones centralizadas que obstaculizan el efectivo desempeño, con miras a la atención de las realidades sociales, regionales donde confluyen factores económicos, políticos, lingüísticos, sociales, religiosos, ambientales entre otros que dibujan particularidades que en algunos casos no pueden generalizarse.

De esta manera, se considera imprescindible que en la malla curricular que está en construcción se incluya como asignatura de formación general la gestión intercultural entendida ésta como nuclear en todos los aspectos que conforman el currículo de la EIB o de cualquier carrera o institución de carácter intercultural con visión pluralista, emprendedora y decolonizadora, en el sentido del diálogo, entendimiento entre quienes conviven en un mismo territorio, atendiendo en primera instancia a la educación propia de los pueblos indígenas, como paso previo de fortalecimiento, para así ir progresivamente construyendo esa interculturalidad donde no hay supremacía de unos sobre otros, sino un compartir aprendizajes en una comunidad de iguales enriquecidos por las diferencias.

4. La educación en el torbellino complejo excede lo intercultural

Un día hubo una invasión; un deslave colosal
de cultura extranjera, tan violento que nos arrasó
y arrastró, distrayéndonos de la realidad,
que es la cultura propia de esta tierra.
Volver a levantarnos, a erguirnos todavía,
es nuestra tarea legítima, y la única manera
posible de marcar la diferencia.

Líder Indígena

Guerra y Ramírez (2012:2) aseveran que.

El meollo no se centra sólo en interculturalizar instituciones y el currículo, sino en convenir en acercamientos sociointerculturales, *habida cuenta de que son los miembros de las sociedades diversas quienes se interrelacionan y en su conjunto no sólo comparten sus culturas, sino que las recrean, las modifican, las adecuan y enriquecen como sujetos de un mundo hoy distinto donde el “emerge” de*

nuevas competencias, posicionamientos alianzas estratégicas o colaboraciones interculturales marcan el camino hacia el buen vivir juntos en este nuestro hogar: el planeta tierra (Resaltado propio)

Las reflexiones sobre lo que acontece en los IIES en América Latina y el Caribe, nos conduce a constatar un clima de tensiones y distensiones entre los marcadores microestructurales y los macroestructurales. Por un lado, un dar y recoger de quienes ostentan el poder quienes se han apoderado del discurso de la interculturalidad para seguir manteniendo el estado de sumisión de los grupos y pueblos más vulnerables. Lo que inhibe los diálogos horizontales.

Evidentemente, que la respuesta de las organizaciones indígenas y de quienes percibimos la manipulación manifiesta por muchos, es asumir la educación desde la filosofía de los pueblos. Hecho ratificado durante la Conferencia Internacional de los Pueblos Indígenas Rio+20 sobre el Desarrollo Sostenible y la Libre determinación: "Afirmamos con una sola voz que es hora de asumir las responsabilidades históricas para revertir siglos de depredación, contaminación, colonialismo, violación de los derechos y genocidio de nuestros pueblos."

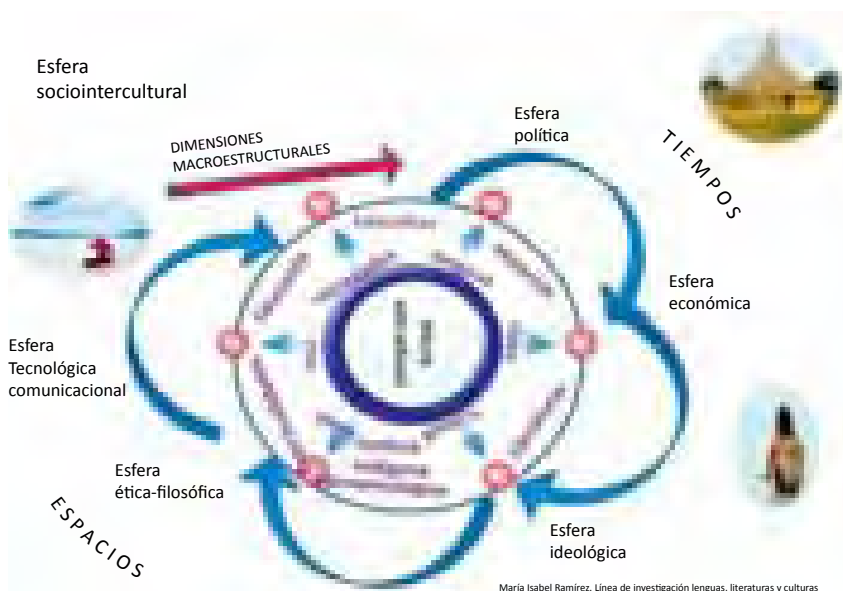
El error de quienes toman decisiones desde los centros hegemónicos de poder ha sido no comprender el pensamiento integrador indígena: *educar es un proceso de vida*. La educación no se circunscribe a un edificio cerrado, a un único maestro titulado, a unos saberes fragmentados, a un hablar de las prácticas sociales desde lo teórico, el quedarnos en una escuela y universidad bajo principios escolásticos de memorización, repetición, con una rígida armazón lógica, o del enciclopedismo donde se pensaba que la ciencia y la razón era camino para la felicidad. La vida nos ha ido demostrando durante estos 500 años, que tanto el planeta como ser vivo y nosotros sus huéspedes debemos retomar las nociones de equilibrio y felicidad desde los sentidos adjudicados por los indígenas. El entender las interrelaciones entre los diversos componentes del universo como una red viva. Las enseñanzas de nuestros pueblos reside en la simplicidad de leer el mundo comprendiendo que para la existencia y la continuidad de la vida, debemos cuidar a nuestra Madre Naturaleza, y todo lo que en ella reside para mantener el equilibrio, de allí que el pronombre posesivo "nuestros" y el sustantivo "hermanos" se concedan a todos los seres animados o no, como árboles y animales, ríos, lagos, mares, océanos, e incluso las piedras, pero sobre todo, al aire oxigenado que nos permite respirar y vivir.

La escritura semasiográfica de los pueblos indígenas suplantada por la alfabéticos y escritura greco latina, está presente, por ejemplo en los jeroglíficos mayas, aztecas, incas o de los diversos pictogramas expuestos actualmente en los museos. Estos son escritos con varios niveles de simbolismos que incluyen un conocimiento esotérico que la "ciencia" occidendrista nunca comprenderá, y mucho menos podrá traducir. No obstante, desde los IES convencionales o no debemos tratar de recuperar y valorar las formas de leer y escribir indígenas, así como la memoria colectiva y demás conocimientos perdidos o aletargados.

La EIB y en especial la pretendida interculturalidad hartamente manoseada y manipulada, no se concretará hasta que los de arriba se conecten con los de abajo y acepten que existen otras lógicas y otros significados que dibujan un ser, un estar y un sentir interrelacionados con la naturaleza, con el cosmos. Las intenciones que se muestran como leyes o declaratorias no logran imponer una realidad, sino son los hombres y mujeres de los grupos o pueblos oprimidos quienes asuman las riendas de su destino. Como asevera Biord (2010: 2) “tampoco una constitución o una ley crea un fenómeno social: lo norma, lo rige, lo ordena, pero no lo decreta ni impone.” Son los actores sociales quienes transforman sus esquemas mentales desde la aceptación, la valoración y la práctica cotidiana de esa hasta ahora pretendida “interculturalidad con equidad”.

Los involucrados en la toma de decisiones desde los niveles centrales y los representantes indígenas no terminan de comprender, que tanto los marcadores de identidad propia, caracterizadores de lo microdimensional, como los factores exógenos que definen lo macrodimensional forman un entramado de elementos intervencionales e interdependientes en constante tensión y distensión.

Figura 19. EIB entre tensiones y distensiones



Fuente: Ramírez (2012b)

Trama de elementos y circunstancias temporales y espaciales que de una u otra manera han incidido en los avances y retrocesos de la EIB y de la Educación Intercultural, pero indiscutiblemente que lo más perverso ha sido la

pérdida progresiva de las culturas ancestrales, el arrinconamiento de éstas a los ámbitos privados. Asimismo, la afectación de la autoestima individual y colectiva que afloran en patologías como el desarraigo, la desolación, desesperanza, la rabia o la pasividad extrema.

En Venezuela la carencia de líderes indígenas, la no articulación de las organizaciones indígenas de base, regionales y nacionales ha hecho mella, así como también la carencia de formación e información a las comunidades sobre “el clima de época” favorecedor de oportunidades, aspecto que remite a la no apropiación y en consecuencia al no poner en práctica y no exigir el ejercicio de los derechos fundamentales que les asisten.

Por todo lo anterior, se hace necesario y urgente realizar cambios para ofrecer una educación diferenciada que reconozca la diversidad cultural y lingüística de dichos pueblos y grupos, donde se garantice no sólo el acceso, sino prosecución, egreso con oportunidades de trabajo en igualdad de condiciones, que redunden en calidad y eficiencia. Términos que remiten indudablemente a transformaciones desde el interior → exterior. Es decir, desde afianzar lo microdimensional para ir posesionándose, involucrándose, relacionándose con la esfera macrodimensional en la búsqueda paulatina de espacios de diálogos, negociaciones con equidad. Aspectos que trascienden el ámbito político del Estado.

Figura 20. Complejo escenario de construcción sociointercultural

COMPLEJO ESCENARIO DE CONSTRUCCION SOCIO INTERCULTURAL



Desde lo ético – político se convoca a los ciudadanos a formar, tener y tomar parte en las decisiones que atañen a los cambios de vida, entendiendo que la educación se concibe como un proceso de vida que va más allá de conocimientos y de las habilidades, que involucra el ser, el estar, el sentir, que da significado y sentido a la vida en comunalidad, donde cada persona aporta una parte a la construcción de la sociedad y a sus representaciones, que son producto del pensar – actuar de cada una, mediatizada por la educación que recibe. Al respecto, haré presente las voces de Carvalho y Repetto (2011) quienes señalan:

Al reconocerse un país como pluricultural, plurinacional y multilingüe, se produce un quiebre con la teoría política clásica que explica la existencia de un Estado como aquel compuesto por UN territorio, UNA nación, una lengua... todo único. Esta es una forma de pensar el país. Obviamente nuestros países siempre fueron compuestos por grupos sociales diversos. El empoderamiento de estos debe traducirse en prácticas sociales. Ese es nuestro desafío. No discutir tanto si existen derechos o no, sino el ejercicio pleno de los derechos. (Resaltado propio)

Asimismo, me acojo al siguiente planteamiento de los autores, el cual se suscribe en esencia a lo planteado por Gasché (2008): “Pensamos que *no es en la escuela donde se transforma la sociedad*, en ella se puede promover un debate, pero es *en la vida fuera de la escuela donde se definen las cosas importantes.*” (Resaltado propio)

De este modo, son los propios ciudadanos pertenecientes a los pueblos y grupos llamados minorizados, quienes deben ir compartiendo espacios y romper desde el interior de su ser y del estar las actitudes de dominación - sumisión aprovechando las circunstancias favorecedoras.

Los institutos interculturales de educación superior descritos en Mato (2008, 2009a y 2009b) analizados posteriormente en el curso de formación de formadores indígenas y afrodescendientes, evidencian que aquellos que han tenido éxito son los que están atentos a la necesidad y la demanda de construir pedagogías y procesos de formación docente que sean culturalmente auténticos, por lo que van construyendo la educación desde una visión comunalista, con apertura, en beneficio de las comunidades, con compromiso e integración comunitaria, intercultural, crítica, activa, lúdica, con identidad cultural, para interrelacionarse con otras culturas, en el ejercer el “poder comunal” (participativa en asambleas, cabildos), el “trabajo comunal” inter-familiar que involucra aprendizajes vivenciales), el “disfrute comunal” (participación en fiestas), uso y defensa del “territorio comunal” (hacer valer sus derechos ambientales, en contra de la depredación, la invasión u otros tantos) no es otra cosa que hacer del reconocimiento una realidad, el estar atentos y vigilantes sobre el cumplimiento y ejercicio de los derechos como

pueblos y su respeto es en la actualidad uno de los principales reclamos de los movimientos indios en la *Abya Yala*.

Entre estos IIES destacan la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), universidad con población afroamericana e indígena cuyo proceso de construcción se destaca por un modelo de desarrollo intercultural, equitativo, autonómico e integrador. No obstante, existen otras, como la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”, UIAW, de carácter interétnico que se muestra como disidente contra la posición hegemónica del Estado. Ésta especialmente, representa una propuesta de educación superior desde el movimiento indígena, de modo que van desarrollando un proyecto en proceso de una universidad sustentada desde la filosofía de los 11 pueblos indígenas que la integran. La UIAW, “Casa de la Sabiduría “ [...] “es una minka intercultural, para generar la comunidad científica que contribuirá a la construcción de un Estado Plurinacional y una sociedad intercultural convivencial.”⁴

Antonio Méndez⁵, al referirse a la experiencia aclara:

La experiencia de resistencia, de apropiación de una postura erguida de los sujetos actores que intervienen estas experiencias, es muy compleja en el sentido de que es difícil definir realmente que es.

Occidente está acostumbrado a clasificar, nombrar, encasillar. Para nuestros pueblos lo más importante es el sentido, el horizonte que le vamos dando nuestros quehaceres. Es así como la experiencia de la UIAW se erige en sus principios filosóficos.

Dentro de este panorama de las experiencias latinoamericanas de educación intercultural crítica o decolonial se reconoce también las experiencias sobre el contexto chiapaneco donde la autonomía educativa zapatista sobre la toma de decisiones desde intra, lo libre, liberador y con coraje se muestra como una condición para que la educación sea “verdaderamente” intercultural, multilingüe y descolonizadora, en consonancia con los preceptos de la llamada pedagogía liberadora.

En consecuencia, estas universidades y estas búsquedas de autonomía destacan por mostrarse como experiencias, que van progresando desde la prioridad en el ir conformando un nuevo paradigma educacional para, de y desde los pueblos indígenas. El foco de atención en la mayoría de los casos

4 Léase en el portal de La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”, http://virtualtic.mobi/universidad/index.php?option=com_content&view=article&id=23&Itemid=34&lang=es

5 Antonio Méndez es integrante del Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoiyom (CESIK), ubicado en el municipio de Huehuetla, Puebla, México. Estas palabras fueron recuperadas de un comentario realizado en el aula virtual del “Seminario Internacional: Educación Intercultural a Nivel Superior”, durante el foro: “El camino hacia un paradigma de pluridiversidad desde la experiencia de la Amawtay Wasi”, el día lunes 10 de septiembre de 2012.

es el fortalecer la “educación propia” o “educación verdadera” para luego trascender a lo interétnico e intercultural. Este último se muestra aún como un proyecto de ciudadanía que ha sido muy acomodaticio y que aún en mi país recién se inicia, como intención, ahora desde los pueblos indígenas quienes participan en la construcción colectiva de la LEPI, motivo por lo que me atrevo a aseverar que no ha superado el estadio de la prédica y peor aún de la articulación con todos los entes involucrados, término que en el accionar representa el hacer la educación intercultural

En este sentido, en toda América se percibe un ir haciendo la educación que los pueblos menos favorecidos requieren, acorde a lo declarado. En cada espacio las reformas, y sobre todo el sentido común, han instado a construir currículos participativos y dinámicos que reflejen la cotidianidad de los pueblos, en atención a la cosmovisión, lo que involucra los modos de enseñar-aprender propios, para así garantizar la preservación de los valores, creencias y prácticas ajustados a su ser, estar y sentir. Además, se ha hecho hincapié en una formación técnica o universitaria para ingresar al mercado laboral en el marco de los derechos sociales y políticos propios de una sociedad democrática, multicultural y plurilingüística como la nuestra. Al respecto Mato (2008: 15) señala:

La orientación expresa de programas e IES a la atención de necesidades y demandas de esos grupos de población suele reflejarse en su oferta de carreras, diseño curricular, modalidades de aprendizaje previstas, formas de articulación entre conocimiento científico y otros saberes, y modos de producción de conocimientos, modalidades de relación con las comunidades a las que sirven, entre otros aspectos significativos de su diseño y vida institucional.

La idea es que la educación que se brinde esté conectada con la vida local, con la problematización de los entornos. Centros educativos de y para el involucramiento y reciprocidad entre comunidades y universidades donde se conjugan la docencia, la investigación y la extensión como servicio social, ideas en consonancia con las intenciones declaradas en CRES⁶ (2008) *“La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Ésta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región.”* No obstante, queda claro que no es suficiente con que la educación apueste por los valores democráticos, la justicia, la participación y la equidad, si al mismo tiempo no existen iniciativas políticas, económicas, sociales, de planificación lingüísticas, entre otras, que como un todo integrado avancen en la misma dirección.

6 Disponible en: www.iesalc.unesco.org/ve/docs/boletines/.../plandeaccion.pdf

5. Bibliografía

- Bello Domínguez, Juan (2010). "De la educación bilingüe bicultural, a las universidades interculturales en México". En: Sandoval Forero, Eduardo Andrés, Ernesto Guerra García y Ricardo Contreras Soto (coords.) *Educación Intercultural en México. Tomo I. Políticas públicas de educación superior intercultural y experiencias de diseños educativos*, pp. 60-87. Recuperado de <http://www.eumed.net/librosgratis/2010e/830/Formacion%20de%20profesores%20indigenas%20el%20silencio%20de%20los%20inocentes.htm>
- Biord, Horacio (2010). *Multiétnicidad, pluriculturalidad y multilingüismo en Venezuela. Implicaciones de la diversidad socio-cultural y lingüística*. IVIC, Caracas.
- Bonfil, Guillermo (1981). *Utopía y revolución: el pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina*. Nueva Imagen, México.
- Conferencia Internacional de los Pueblos Indígenas Río+20 sobre el Desarrollo Sostenible y la Libre determinación* (2012). Museo de la República, Río de Janeiro, 19 de junio 2012. Recuperado de: <http://www.forestpeoples.org/sites/fpp/files/publication/2012/06/declaracion-rio20.pdf>
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) Gaceta Oficial número 36860*. Diciembre, 31 1.999.
- Gasché, Jorge (2008). "Las motivaciones políticas de la educación intercultural indígena. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?". En: J. Gasché, M. Bertely, y R. Podestá (Eds.) *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Abya Yala, Quito.
- Guerra, Ernesto y Ramírez, María Isabel (2012). "Tensiones y distensiones en educación superior intercultural. Una mirada desde lo sociointercultural" (artículo en proceso de arbitraje)
- Ley orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas*. (2005) Gaceta Oficial N. 38.344 27 de Diciembre de 2005. Caracas: Asamblea Nacional De LA República Bolivariana De Venezuela
- Ley Orgánica de Educación* (2009) Gaceta Oficial N 5.929 Extraordinaria del 15 de agosto de 2009. Caracas: Asamblea Nacional De la República Bolivariana de Venezuela
- Ley de Idiomas Indígenas* (2009) Caracas: Asamblea Nacional De la República Bolivariana de Venezuela
- Ley de Educación de los Pueblos Indígenas* (2012) Proyecto de Ley aprobado por la Comisión Permanente de pueblos Indígenas de la Asamblea Nacional, Caracas.

- Martínez Olivé, Alba (2012). *Contexto educativo y Mediación pedagógica*. México: Subsecretaría de Educación Básica, México. Recuperado de: <http://pedagogiauci.blogspot.com/2012/12/profra-alba-martinez-olive.html>
- Mato, Daniel (coord.) (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. UNESCO-IESALC, Caracas.
- Mato, Daniel (coord.) (2009a). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. UNESCO-IESALC, Caracas.
- Mato, Daniel (coord.) (2009b). *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir. Experiencias en América Latina*. UNESCO-IESALC, Caracas.
- Pequeño, Andrea (2007). *Imágenes en disputa. Representaciones de mujeres indígenas ecuatorianas*. (Tesis de Maestría). FLACSO Ecuador, Quito.
- Ramírez, María Isabel (2012a). Conferencia “La coyuntura educativa de los pueblos indígenas: Retos para una ética intercultural”. AVEC, Caracas.
- Ramírez, María Isabel (2012b). Conferencia “Interculturalidad educación y política. Visión integral desde la Sociointerculturalidad”. UAIM, Mochicaui.
- Tapia, N. (2008) Aprendiendo el desarrollo endógeno Construyendo la diversidad biocultural. Grupo/ Compás/Plural. Recuperado de: <http://www.agroeco.org/socla/pdfs/desarrollo-endogeno.pdf>
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Docencia (2006) *Metodología para la construcción del perfil por competencias en cada una de las especialidades de pregrado, la elaboración del plan de estudios y programas de las unidades curriculares y el desarrollo del plan de acompañamiento*. Caracas: Autor.

EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN SURAMÉRICA IRES Y VENIRES DE LA UNIVERSIDAD DEL PACÍFICO.

FÉLIX SUÁREZ REYES¹

1. Institucional.

1.1 Filosofía y Objetivos Generales de la Universidad del Pacífico.

1.1.1 Objetivos: Ofrecer a las comunidades de la Costa Pacífica programas de educación superior que respondan a los requerimientos del desarrollo regional, orientados a la formación de profesionales integrales desde la perspectiva ética, científica, técnica y cultural. Desarrollar programas de investigación y estudios postgraduados que contribuyan a promover el desarrollo científico, tecnológico, educativo, social, económico, ambiental y cultural en el Litoral Pacífico, favoreciendo alianzas estratégicas con universidades y centros de investigación de la región, del país y del exterior. Organizar y ejecutar programas y proyectos de impacto en la comunidad local y regional; establecer relaciones de cooperación con los sectores productivos, sociales y gubernamentales, y articular actividades académicas e investigativas con los distintos niveles y modos de educación.

1.1.2 Misión: Generar, compartir y transmitir el conocimiento; ofrecer con calidad el servicio público de la educación superior; formar ciudadanos éticos, responsables, comprometidos con su comunidad, con el desarrollo sostenible y con el reconocimiento de su identidad cultural y de los valores humanos; mante

1 Afrocolombiano originario de Buenaventura, Valle del Cauca. Magíster en Lingüística, con Mención Honorífica en pre y postgrado. Ex-Coordinador del Área de Etnoeducación, Profesor de las electivas Etnoeducación Afrocolombiana, Lectura Interactiva y Comunicación y Sociolingüística asociado al programa de sociología y miembro fundador de los equipos de los Programas de Formación Docente en Etnoeducación Afrocolombiana y Competencias Ciudadanas adscritos al Centro de Estudios Pedagógicos de Avanzada (CEPA), Exdirector-Fundador del Departamento de Lenguas, Lingüística y Literatura (DELIN). Universidad del Pacífico, Consultor UNESCO-IESALC para el Proyecto Diversidad Cultural, Educación Superior e Interculturalidad en América Latina y el Caribe 2007-2011 e hizo parte del Proyecto "BIBLIOBANCO" para la Elaboración de Textos de Básica Primaria y Secundaria en las Áreas de Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas y Español y Literatura en Buenaventura con los proyectos pedagógicos de etnoeducación y etnolingüística afrocolombiana, (2010-2011). Becario Curso Interamericano: Participación e Incidencia de Los Afrodescendientes en la Organización de Estados Americanos (OEA- Global Rights: 2010, EE.UU). Participó en el proyecto: El lenguaje en Colombia, Tomo I apoyado por La Academia Colombiana de la Lengua y El Instituto Caro y Cuervo, (2012). Es el líder de los grupos de investigación Etnoeducación Afrocolombiana y ETHAFRO categorizados por COLCIENCIAS, ha publicado diversos textos en revistas indexadas. Correo electrónico: fesurez@hotmail.com

ner alianzas con entidades nacionales e internacionales, y contribuir al desarrollo de la Región Pacífico y de la nación colombiana.

1.1.3 Visión: La Universidad del Pacífico en el año 2030, será un centro de aprendizaje de la Región Pacífico y una institución que lidera programas de investigación sustentados en la integración de los saberes locales con los conocimientos de la comunidad científica nacional e internacional, que propone soluciones a los problemas del pacífico colombiano, y que forma profesionales altamente calificados para el desarrollo de la región.

2. Características demográficas de la región pacífica.

En una región caracterizada por sus grandes potencialidades, por su inmensa biodiversidad de sus áreas boscosas, marinas y de aguas continentales, en donde habita una multiplicidad de especies, muchas de ellas desconocidas por el hombre, con importantes yacimientos minerales y con abundantes cuencas hidrográficas; con zonas aptas para la ganadería y para el cultivo de especies vegetales y animales; con dos puertos sobre el Océano, uno de los cuales concentra el mayor movimiento de exportaciones e importaciones del país; en una región ubicada en la promisoría Cuenca del Pacífico, pero con una población que ha soportado durante décadas, difíciles condiciones socioeconómicas, expresadas por los bajos indicadores sociales, surge en 1.988 la Universidad del Pacífico como uno de los instrumentos del desarrollo regional, haciendo presencia con sus funciones de investigación, de formación de profesionales altamente calificados y de prestación de servicios a la comunidad local y regional.

La Región Pacífico es una franja del litoral conformada por 32 municipios² de los departamentos de Nariño, Cauca, Valle y Chocó. Tiene una extensión de 75.000 km², que representa el 6,2% del territorio del nacional. El 80% de la región está cubierta de bosques pluviales húmedos y supe húmedos tropicales y de los 5.4 millones de hectáreas de bosques, el 47% no han sido todavía intervenidas. Se calcula que el litoral produce más del 58% de la madera aserrada que se consume en el país. La deforestación asciende a un promedio de 154.000 hs/año³ y la pérdida de la capa vegetal en las zonas destinadas a la agricultura y a la minería ha influido en la disminución del volumen de las aguas, en la contaminación del cauce de sus ríos, en la inestabilidad y degradación de los suelos y en la consecuente disminución de especies vivas.

2 DNP-UDS (2001). *Plan Pacífico*. Santafé de Bogotá.

3 En el momento de la expedición de la Ley 2a de 1959, la reserva forestal del Pacífico - Urabá contaba con una extensión de 9'806.250 hectáreas; 22 años después, en 1981, la cobertura del bosque se había reducido a sólo 6'409.800 hectáreas, con una pérdida promedio anual del 1.6% (154.000 hectáreas/año) aunque en algunas zonas la destrucción es mayor. De mantenerse constante este ritmo promedio de destrucción, la pérdida total del bosque natural se alcanzaría en el año 2020.

Por otra parte, el Pacífico tiene en Buenaventura la más grande puerta a las exportaciones e importaciones del país. La zona portuaria de Buenaventura registra un amplio movimiento de carga, esencialmente a través de la Sociedad Portuaria Regional. El terminal marítimo cuenta con muelles especializados en graneles, líquidos y sólidos. En 1.995 se movilizaron a través de la Sociedad Portuaria Regional de Buenaventura cerca de 4.9 millones de toneladas de carga de comercio exterior (60% de la carga de comercio exterior que se maneja a través de los puertos públicos colombianos), de los cuales 3.4 millones de toneladas correspondieron a carga de exportación. Se calcula que para el año 2.000 el puerto de Buenaventura movilizará alrededor de 8 millones de toneladas⁴. El puerto de Tumaco que moviliza petróleo y combustible tiene un canal de acceso cuyo calado limita la entrada de grandes barcos.

La población total de la región pacífico se estima en 817.000 personas⁵, lo que constituye el 2.5% del total de la población de Colombia. El 73.5% se encuentra en centros urbanos, principalmente en Buenaventura (30%) y Tumaco (14%). La tasa de crecimiento se ha estimado en un 2% (siendo negativa en algunos municipios), frente al 1.8% de la tasa nacional. La población rural se ubica en asentamientos dispersos, cada vez de menor tamaño, debido a la alta movilidad especialmente hacia Buenaventura, Tumaco, Quibdó y algunas capitales fuera de la región. La población de la región pacífica está conformada por tres grupos étnicos: Negros (90%), Blancos (6%) e indios (4%)⁶.

Las Comunidades Negras se asientan en las orillas de los ríos, y en los bordes de los caminos carreteables y de las vías, en relación directa con la posibilidad de vender la madera que extraen, a los camioneros intermediarios. A lo largo de su permanencia en la región del pacífico, la población negra muestra una dinámica de colonización orientada hacia el establecimiento de un sistema de subsistencia, que extrae del bosque los recursos necesarios para volver a repetir el ciclo. Históricamente dicha situación se modifica con la introducción del trabajo asalariado, la vinculación del capital y de nuevos actores en procura del aprovechamiento de los recursos del bosque⁷. Para las comunidades negras, es a partir de la Constitución de 1.991⁸ cuando se logra elevar al nivel nacional el debate en torno a cómo proteger la relación entre las comunidades y sus territorios.

Los pueblos indígenas que habitan la región son: Embera, Waunana, Embera-Chami, EmberaKatio, Cuna, Emperera, y Awa; cuya tendencia, en la actualidad, es conformar centros de población. Con la cultura occidental, los indígenas vienen transformando su identidad cultural y uno de los impactos más fuertes es la

4 Documento "Proyectos de desarrollo de infraestructura con financiamiento del gobierno japonés". Documento CONPES 2.840.

5 (DANE 2005), proyecciones municipales de población.

6 Otros estudios consideran al grupo de mestizos, que en la zona ocupan el 5% de la población, el cual es muy inferior al promedio de Colombia, estimado en 80%.

7 "BALSA, (1993) Hacia una Cultura del Bosque". Editorial Pizano S.A, Impresión Lemer Ltda.

8 La ley 70 de 1.983, para comunidades negras. Como reglamento del artículo transitorio 55.

incorporación de pautas de manejo occidental del bosque, lo cual ha llevado a una pérdida de la tradición de aprovechamiento itinerante del mismo.

El tercer grupo de población lo componen los “paisas” o blancos, que han irrumpido más recientemente en la zona, con capacidad económica un poco mayor y que dotados de moto sierras, compiten con la comunidad negra y en alguna proporción con la indígena en la extracción de la madera.

Todos los indicadores sociales de la Región Pacífica se encuentran en niveles inferiores a los nacionales, explicados tal vez por falta de recursos y de capacidad institucional. Es la zona menos desarrollada del país, según estadísticas oficiales, las necesidades básicas humanas del 70% de la población no están satisfechas y el ingreso per cápita sólo alcanza a los US\$ 500/año. Los servicios públicos son inadecuados en todas las áreas y diseñados con una concepción “andina” del desarrollo. Finalmente, la educación en la Región Pacífico como la de todo el país tiene problemas de cobertura y calidad, pero con indicadores notoriamente protuberantes. El analfabetismo de la población rural (43%) es el doble, y el de la población urbana (20%) el triple del registrado en los promedios nacionales que alcanzan al 23.4% y de 7.3% respectivamente.

Los datos anteriores muestran que el perfil académico del bachiller de esta región es deficiente lo cual sugiere diseñar prioritariamente formas alternativas de nivelación y complementación académica para aquellos estudiantes que aspiren a ingresar a la educación superior y que les permita mejorar sus competencias especialmente en matemáticas, ciencias naturales, español e inglés, para asegurar que los programas académicos de educación superior sean de calidad. Igualmente, y dadas las condiciones socioeconómicas de muchos bachilleres de la región, es indispensable promover la creación de mecanismos para la permanencia de estudiantes con talento en la educación superior, tales como crédito de sostenimiento y becas para los mejores.

3. La Universidad del Pacífico: Ley 70 de 1993 y Ley 65 de 1988, sus motores de arranque.

La década del 90 en nuestro país además de ser incierta en términos de lo político fue aciaga en la búsqueda de nuevas formas de relación social. Los discursos y discusiones trascendieron las luchas de los grupos étnicos, económicos y sociedad civil a nivel nacional e internacional lo que precipitó que se abordara la construcción de una nueva constitución política que abarcara la realidad social y cultural de nuestra nación. Por ello, la Constitución del 91 viene a hacer visible por su misma lógica interna que se ha venido habitando un país que reniega de sus indígenas, excluye a los afroamericanos, ignora a la mujer y desconoce el papel de las culturas en su propia consolidación como nación.

Es por ello, que al introducir el artículo transitorio 55, los constituyentes, que luego deviene en la Ley 70 del 93, los constituyentes dejan planteada una estrategia de reparación que va a venir a instaurar unos nuevos conceptos en la educación, otras miradas que de alguna forma fraccionarán el tradicionalismo que la escuela desde su origen había implantado en la colectividad su discurso hegemónico sobre lo étnico. Max Weber (1994:112), plantea al respecto que “resulta demasiado ventajoso hacer gala de la fuerza de las propias opiniones allí donde quienes escuchan que tal vez piensan distinto, están sujetos al silencio”.

En este contexto, surgen una serie de decretos reglamentarios y acciones de reglamentación que vienen a perfilar toda una secuencia de orientaciones a los desarrollos curriculares como son: Los decretos 1122 de 1998, lineamientos curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, el decreto 804, que reglamenta el capítulo tercero de la Ley 115 del 94; Educación para Grupos Étnicos, Comisión Pedagógica Nacional, ley 725 de 2001. Ley 65 de 1988 por la cual se crea la universidad del pacífico.

Se cree advertir, que con lo anteriormente expresado, se trata de eliminar del currículo esas prácticas perversas de alienación de la historia de los sujetos en su misma alteridad ya intuida por Zapata Olivilla (1989:14 a) , cuando nos enseña que “ la historia narrada desde una postura de juez ciego olvidado del carácter racial, resulta productiva solo para aquellos que durante el siglo XVI, afirmaron que este continente estaba habitado por bárbaros antropófagos; por quienes en el siglo XVII y XVIII preconizaron que el negro y el indio carecían del natural entendimiento”⁹

Por lo anterior, es viable entender la necesidad de inclusión de la cosmogonía y de las prácticas culturales mismas al interior del sistema educativo suroccidental y regional del pacífico donde los principios básicos de la Etnoeducación: diversidad lingüística, autonomía, interculturalidad y participación comunitaria reflejen la importancia de los temas, problemas y actividades pedagógicas pertinentes y apropiadas para las comunidades negras del suroccidente colombiano que se deben desarrollar no solo en ciencias sociales sino en todas las áreas fundamentales y obligatorias establecidas por la Ley 115 de 1994.

Así, la obligatoriedad en la formación de etnoeducadores y especialmente afrocolombianos constituye un paso significativo para la formación de formadores y la actualización de los ya formados en temas y problemas étnicos cognitivos, no antes tocado desde la pedagogía colombiana. Porque como lo plantea Mariano Fernández (2001:51),” la escuela nació como una institución decididamente asimilacionista, uniformadora, una máquina de fabricar súbditos o ciudadanos,

9 Aquí es importante acotar que lo que está en juego es entender que la forma como la escuela ha venido enseñando la historia no ayuda a entender la realidad de las personas ni a construir identidad colectiva.

pero en todo caso iguales, con una única cultura común, comprendidos en ésta los valores, las pautas de conducta”. He aquí la razón que subyace en la búsqueda de una nueva forma de educación para todos y todas.

3.1 Ley 70 y Universidad del Pacífico

Ante esta problemática, es posible observar que después de 1990¹⁰ aparecen en Colombia al interior de las facultades de educación licenciaturas en Etnoeducación con una variedad de énfasis y enfoques que han obligado a contemplar lo étnico y cultural como elementos importantes para la formación docente en cualquier nivel. La gran dificultad para este caso, es que ninguno de los 16 programas registrados activos en el SNIES del Ministerio de Educación Nacional presenta un énfasis en lo afrocolombiano. Esto se entiende, dado que el negro ha sido en una forma brutal asimilado a la cultura hegemónica y por ende ni el mismo asume en algunos casos la urgencia de conocer su propia realidad cultural. Para él la *educación exitosa* es la que lo asemeja cada vez más al otro y lo escinde de su cotidianidad.

El panorama descrito, nos ubica en una paradoja que se nos revela inquietante. La Ley 70 introduce el concepto de etnoeducación afrocolombiana para reparar los desaciertos de una educación centralista que avasalló los referentes culturales del pueblo afrocolombiano, pero las universidades deciden trabajar la etnoeducación en todo Latinoamérica e incluso en nuestro país con un sesgo indigenista, dejando de lado los otros grupos étnicos.

Es sabido, que el estado no siempre ha visto con buenos ojos el que los pueblos apelen a su tradición y sus costumbres dado que siempre se irrigan prácticas homogeneizantes, que en últimas son el pedido de la modernidad. Por ello, el profesor, (Martínez, 1999: 185), plantea como resultado de una investigación denominada: Educación para la Paz que, “el Estado a regañadientes, ha reconocido el derecho a los grupos étnicos a tener una educación que como estableció la Constitución política del 91, respete y fortalezca su identidad cultural”

No se trata por ende, de tener una mirada excluyente frente a lo indígena, sino de mostrar que lo afro colombiano también debe tener acogida en el currículo. Debemos comprender que la lucha de los hermanos indígenas empezó en el momento mismo en que los europeos se encontraron con nuestro continente y persiste hasta nuestros días ahora frente a los descendientes criollos de los conquistadores y colonizadores. Nosotros por otra parte, empezamos la lucha en África, frente a un territorio que se tornaba hostil, proseguimos la

10 Se puede advertir que a partir de la promulgación de la Ley 70 en el 93, se encuentra la génesis del diseño de la estructura de los diversos programas aquí referidos. También es de anotar que la Constitución del 91, funcionó de alguna manera como el catalizador de este proceso.

lucha en ultramar y hoy combatimos hasta con nosotros mismos ya que nos enseñaron a odiarnos unos a otros.

Con todo, los discursos y las prácticas educativas de la universidad que toman forma en los currículos y los microcurrículos persisten en ignorar los saberes y tradiciones que están en la cotidianidad de las comunidades. Hay una comodidad pasmosa en enseñar lo que otros pensaron en otros contextos, sin ningún atisbo de revisión crítica de contenidos para observar hasta dónde hay pertinencia con los pueblos. Además, se incurre en la eliminación sistemática de aquello que podría generar identidad a las personas y se resuelve el problema planteando situaciones didácticas¹¹ amorfas y sin sentido.

Podemos concluir, citando a Zapata (1989: 148b) que

... son racistas todos aquellos relatos e interpretaciones que olvidan la importancia decisiva que tuvo la revolución Antiesclavista de Haití, cuya victoria influyó no sólo en la organización de los ejércitos libertadores de Miranda y Bolívar, sino en el pensamiento de los pueblos de toda América.

3.2 Universidad del Pacífico y Ley 70.

La Ley 70 del 93, da forma inicial a la puesta en marcha de la Universidad del Pacífico y encontramos en el artículo 62 de la citada ley que reza dentro del año siguiente a la vigencia de la presente ley, el Gobierno Nacional destinará las partidas presupuestales necesarias para la puesta en marcha de la Universidad del Pacífico creada mediante la ley 65 del 14 de diciembre de 1988.

Cabe anotar, que de lo indicativo de la Ley, hasta la puesta en marcha de la misma se dieron como es lógico en los procesos nuevos muchas tensiones y conflictos. No se pierda de vista que hacía más de veinte años el estado no creaba una universidad estatal. Esto muestra de alguna forma que los discursos imperantes sobre sociedad incluyente y sin discriminaciones son elementos para homogeneizar el pensamiento carente de realidad.

3.3 Ley 65 de 1988 y La Universidad del Pacífico.

La ley 65 de 1988 crea la Universidad del Pacífico, que está a medio andar dado que en ella se deja abiertos otros muchos desarrollos más del que señala en el artículo primero:

A partir de la fecha de sanción de esta Ley, crease la Universidad del Pacífico, como un establecimiento público nacional de carácter docente con personería

11 Situación didáctica es un concepto acuñado por (Brousseau,1970: 48), para graficar el proceso enseñanza-aprendizaje, en un contexto mediado por el saber a enseñar y la relación maestro-alumno.

jurídica y autonomía de educación nacional. Su domicilio será la ciudad de Buenaventura, Departamento del Valle del Cauca, pero podrá establecer dependencias académicas en otras localidades del Litoral Pacífico...

En este mismo sentido, ella plantea en el artículo cuarto además que:

Créase el Centro de Investigaciones de la Universidad del Pacífico, adscrito a la misma, el cual tendrá como función básica realizar investigaciones que permitan el mejor conocimiento y el desarrollo integral de la región y la formación de investigadores y especialistas nativos y del país. ..

De igual manera, en un tercer momento importantísimo de la misma ley, en el artículo décimo hace nacer a la Ciudadela Universitaria de la Universidad del Pacífico:

Crease la Ciudad Universitaria de la Universidad del Pacífico, el cual constará de edificaciones para la docencia, investigación, residencias para profesores e investigadores, dependencias administrativas, campos deportivos, cafetería y demás facilidades. El Gobierno Nacional destinará los fondos necesarios para que la Universidad del Pacífico y su Ciudad Universitaria, a más tardar en veinte (20) meses a partir de la fecha de sanción de esta Ley, empiece a funcionar.

Por último y no menos importante, va al meollo del asunto con los artículos once y doce sucesivamente como aparecen en los siguientes apartes:

ARTÍCULO 11. El Gobierno Nacional reglamentará esta Ley y creará un Comité encargado de la organización de la Universidad del Pacífico y demás dependencias adscritas a ella, Comité que funcionará hasta que la Universidad y Centro de Investigaciones empiecen a operar. En este Comité será imprescindible la representación del Ministerio de Educación, del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, el Departamento Nacional de Planeación y de la Alcaldía de Buenaventura. (Ley 65,1988: 2)

ARTÍCULO 12. El Gobierno Nacional apropiará los recursos económicos necesarios para el cumplimiento de esta Ley, al igual que queda autorizado para realizar los créditos, contra créditos, traslados presupuestales, contratación de asesorías nacionales o internacionales, contratación del estudio de factibilidad que debe presentar al ICFES y la celebración de convenios de asistencia técnica y científica que se requieran. (Ley 65, 1988: 2)

Todos estos apartes de la Ley 65 de 1988 muestran que después de doce años de servicios la Universidad del Pacífico sólo está a medio empezar y que a pesar de los avances que aquí se entienden como ires y no alcanzan, ni siquiera se acercan a un pleno desarrollo hasta la crisis que se señala al final denominado como venires.

Por lo anterior, se ven claro tres aspectos claves: uno, estamos muy lejos del desarrollo de la Universidad del Pacífico; dos, falta el inicio de la Ciudadela Universitaria con los centros prácticas y laboratorios. Y; tres, no se ha pensado

al momento para el comienzo y la operación de El Centro de Investigaciones de la Universidad del Pacífico. Todo esto sucede a pesar del apoyo dado por la Ley 70 del 1993 y del artículo 12 de la misma ley 65 de 1998.

En 1995 comienzan a llegar los recursos económicos; pero, le toma organizarse cinco años más, de manera que comienza a devolver recursos porque no se sabía cómo tenía que invertirlos además no se contaba con los permisos ni códigos ICFES para funcionar como universidad. Tenía planta administrativa pero no alumnos. Arrancó con estudiantes, en tres programas, en el primer semestre del año 2000. Hasta hace cuatro años organizó sus consejos académico y superior.

4. Aspectos organizativos y básicos de la Universidad del Pacífico.

La Universidad del Pacífico es de orden estatal, de carácter público y de nivel nacional creada por la ley 65 de 1988, con código del Instituto Colombiano Para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) 1122-96 que según decreto 2335 de 1995 modifica la ley 65 y crea un comité encargado de organizarla y adecuarla a los requerimientos de la ley 30 de 1992 o ley de la educación superior en Colombia. Además, la Ley 70 de 1993 o ley de comunidades negras plantea en el artículo 62, capítulo VII disposiciones finales, que el gobierno nacional destine el presupuesto necesario para poner en marcha la Universidad del Pacífico. Ley 30 de 1992 o de la Educación Superior da los lineamientos para la escogencia de los órganos de gobierno según Art. 29, Cap. II Art. 62

La dirección de la universidades estatales corresponde al Consejo Superior, Consejo Académico y al Rector (a). Estos dos organismos iniciales, se escogen por votación de toda la comunidad universitaria para que después de un período de tres años se vuelvan a elegir los miembros incluyendo el Rector. Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 1992: 16)

4.1 Historia de la Universidad del Pacífico

Según el Colectivo “Observatorio de Conflictos Ambientales” de la Universidad del Pacífico – Sede Buenaventura (2012: 1) la Universidad inicia desde años atrás existe un proyecto de universidad en la memoria del Pacífico de Colombia, fue soñado por separado en diversas playas y pasa por la imaginación de poetas, artistas, científicos y reformadores. Pero es monseñor Gerardo Valencia Cano el que empieza a pronunciarlo con mucha fuerza. El proyecto va tomando forma por etapas y empieza a ser ejecutado en los primeros años del siglo XXI. La idea inicial de monseñor y su objetivo general es fortalecer el territorio; su espíritu apunta a crear programas académicos al servicio de la población afro-indígena y mestiza con el fin de recrear lo local y enriquecerlo con el legado de las ciencias

aplicadas a las condiciones de la selva húmeda tropical, las aguas dulces y saladas que la acompañan (incluidos los grandes aguaceros preñados de centellas) y las formaciones urbanas que se perfilan.

El mismo colectivo plantea tres momentos para el desarrollo de la Universidad:

1. El primer momento, protagonizado por monseñor Gerardo Valencia Cano tiene un enfoque identitario y apunta a brindarle herramientas a las gentes y empoderar sus ansias de ser libres, es decir, fortalecer la identidad en consonancia con el paisaje y los sistemas naturales. Se adelantó al proyecto ecológico enmarcado en la nueva visión latinoamericana, una propuesta de convivencia de nueva humanidad. Pese a su muerte o asesinato en 1972 sus seguidores, perseguidos por la élite racista del momento, no se amilanaron; insistieron en propagar la idea de una universidad *de y para* las gentes del Pacífico.
2. El segundo momento se presenta en los años ochenta del siglo pasado con la iniciativa de varios y varias bonaverenses que impulsaron un programa de Derecho con el nombre de Universidad del Pacífico. Estas personas entre otras, entregaron la idea a don Omar Guido Barona, honorable miembro de la ya desacreditada Cámara de Representantes, quien recogió la iniciativa, realizó los trámites y logró la promulgación de la Ley 65 de 1988 por medio de la cual se creó la Universidad. Logra la ley y se la embolsilla, rompe con la comunidad que le dio la idea y la pone en su cartera, abandonando a los líderes y los declara sus enemigos. Así, la ley duerme hasta 1993 cuando la coyuntura de la Ley 70, crea el marco jurídico para obtener su financiación. Omar Barona compone su círculo y la Universidad del Pacífico inicia lidiando con personajes como Juan de la Cruz Mosquera, su hombre de confianza en el cargo de Director Administrativo y Financiero. Omar Guido, el artífice de la Ley 65 de 1988 recibe de sí mismo la rectoría y avanza con un comité organizador donde están representados distintos entes del Estado. Organiza en conjunto la acción y termina haciendo y deshaciendo a su antojo. Escamoteó entonces la idea inicial. El enfoque altruista de monseñor se diluyó y espumó.
3. El tercer momento, en los años noventa, inicia con la Ley 70 de 1993 en cuyo artículo 62 se definió el procedimiento financiero para poner en marcha la institución a la luz del enfoque étnico afro tanto de dicha ley, como de los términos del articulado sobre educación y formación del convenio 169 de la OIT de 1989 (más conocido como “Legislación Mundial Especial para los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes del Mundo”).

La Universidad inició labores en las instalaciones del antiguo Instituto Nacional Para la Enseñanza Técnica en Colombia (INTENALCO) en Buenaventura, que pertenecía a la extinta Empresa Puertos de Colombia con cursos de formación docente en las diferentes áreas del conocimiento apoyados por la Sociedad Por-

tuaria Regional de Buenaventura en 1998 y 1999. Luego, cursos de formación y actualización de estudiantes para el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias para el ingreso a la Universidad, a la vez se va conformando la estructura académica-administrativa con la llegada de profesionales de otras regiones altamente formados; por la falta de códigos de los programas que estaban en trámite, se pudo iniciar sólo con trabajos de cursos preuniversitarios en Guapi, Tumaco y Buenaventura con un promedio de 400 estudiantes hombres y mujeres. En el año 2000, 20 de noviembre, se arrancó con los primeros programas: sociología, arquitectura, agronomía y tecnología en agronomía. Por lo anterior, en el 2003, se conforman los órganos de gobierno bajo la presión de una parte de la comunidad universitaria, de algunos entes gubernamentales y de otros actores políticos externos. En el 2004 y 2005 la Universidad se hace conocer a nivel nacional y regional por la oferta de servicios en la formación de docentes a través del Centro de Estudios Pedagógicos de Avanzada (CEPA), de las consultorías y asesorías de los programas de arquitectura, agronomía y sociología. También, por la prácticas de los estudiantes de tecnología en informática. Se inicia la construcción de la Ciudadela Universitaria y se abren más cupos para el ingreso a primer semestre: cuatro cohortes en informática, tres en arquitectura y sociología; aunque, se disminuyen en agronomía y tecnología en acuicultura, lo que aumenta en un 40% la población estudiantil acelerando la finalización parcial de la ciudadela.

Se pone en marcha el Canal Universitario, denominado Yubarta TV. Éste es una ventana a través de la que se muestra la Universidad y la Región a sí misma y al mundo. Es un canal artístico, cultural y recreativo que sirve de espejo para aprender a vernos como región y a ser protagonistas de todo los aconteceres del Pacífico y de la ciudad.

En el 2006 se gradúan por ventanilla los primeros egresados de arquitectura, tecnología de informática, acuicultura, agronomía y la Universidad obtiene buenos puntajes en los Exámenes de la Calidad de la Educación Superior (ECAES) especialmente en arquitectura e informática, posicionándose tercera y cuarta en el ámbito nacional. Se fortalecen los convenios con la gobernación del Valle del Cauca para el subsidio del 80%, en el costo total de las matrículas a todos los estudiantes de primer semestre y se incluye los almuerzos, cenas y refrigerios universitarios para las dos jornadas.

En julio del 2007 fallece el rector. Luego, el Consejo superior elige por unanimidad a la que hasta el momento se desempeñaba como Secretaria General de la Universidad, la abogada Carmela Quiñones, quien venía acompañando exitosamente la gestión del Rector fundador. Con ella se fortalecen los programas de proyección social, la formación de docentes en todos los niveles, se adelantan convenios interinstitucionales, aumenta la población docente nativa de la región y del municipio de Buenaventura, se realizan dos ceremonias de grado generales, se conforma el comité universitario de investigaciones y se inscriben un total de

27 grupos de investigación con sus respectivas líneas a COLCIENCIAS, se opera el Programa Nacional de RED JUNTOS, se adecuan más y mejor los espacios de la Ciudadela Universitaria, se crea la Asociación de Egresados de la Universidad del Pacífico.

5. Avances y desarrollo de la Universidad del Pacífico: 2000-2012.

5.1 Gestión Académica

La Universidad del Pacífico inicia sus labores en el año 2000 más exactamente, el 20 de noviembre con tres programas: agronomía a nivel de tecnología e ingeniería, sociología y arquitectura diurna y nocturna; luego, van apareciendo, la tecnología en acuicultura e informática diurna-nocturna. Por último, ya en el 2011 la ingeniería en sistemas.

Cuadro 6. *Programas Académicos de Formación Superior*

Programa	Detalles	Jornada	Créditos
Tec. en Acuicultura	Registro Calificado (7 años) Res. 1352 de Marzo 17/2009 Pro consecutivo 16069	Diurna	91
Tec. en Agronomía	112226303337610991110 Pro consecutivo 10081	Diurna	6 Semestres
Agronomía	Registro Calificado (7 años) Res. 5541 de Agosto 21/2009 Pro consecutivo 9869	Diurna	160
Arquitectura	Registro Calificado (7 años) Res. 825 de Febrero 23/2007 Pro consecutivo 9888	Diurna Nocturna	161
Sociología	Registro Calificado (7 años) Res. 9583 de Diciembre 16/2008 Pro consecutivo 10611	Diurna Nocturna	158
Ing. de Sistemas	Registro Calificado (7 años) Res. 12788 de Diciembre/2010	Diurna Nocturna	144

La Universidad del Pacífico inicia con sus labores con 142 estudiantes para tres programas. Desde el 2000 a la fecha por ella han pasado un número significativo de jóvenes y adultos que se han querido superar. Veamos cuántos estudiantes ha tenido hasta ahora por cada programa, jornada y anualmente:

Cuadro 7. Programas académicos de formación superior y admitidos

Programa	Detalles	Jornada	Créditos	2011-1	2011-2	2012-1	2012-2
Tec. en Acuicultura	Registro Calificado (7 años) Res. 1352 de Marzo 17/2009 Pro consecutivo 16069	Diurna	91	14	14	17	25
Tec. en Agronomía	112226303337610991110 Pro consecutivo 10081	Diurna	6 Semestres	20	0	0	0
Agronomía	Registro Calificado (7 años) Res. 5541 de Agosto 21/2009 Pro consecutivo 9869	Diurna	160	44	42	51	40
Arquitectura	Registro Calificado (7 años) Res. 825 de Febrero 23/2007 Pro consecutivo 9888	Diurna Nocturna	161	87	85	96	79
Sociología	Registro Calificado (7 años) Res. 9583 de Diciembre 16/2008 Pro consecutivo 10611	Diurna Nocturna	158	0	0	91	0
Ing. de Sistemas	Registro Calificado (7 años) Res. 12788 de Diciembre/2010	Diurna Nocturna	144	0	120	157	110

Fuente: Oficina de Registro y Control Académico

La Universidad ha mantenido una tasa de deserción y retención desde sus inicios a la actualidad de:

Cuadro 8. Tasa Deserción SPADIES

I-2007	II-2007	I-2008	II-2008	I-2009	II-2009	I-2010	I-2012
79,97%	83,33%	84,7%	81,4%	87,66%	84,73%	85,38%	84,26%
I-2007	II-2007	I-2008	II-2008	I-2009	II-2009	I-2010	I-2012
79,97%	83,33%	84,7%	81,4%	87,66%	84,73%	85,38%	84,26%

Fuente: Oficina de Registro y Control Académico

La Universidad del Pacífico inicia sus labores con más o menos 60 docentes, hoy cuenta con 172; pero, desde el inicio de la misma hasta ahora no se ha podido realizar el concurso para proveer la planta de cargos y en consecuencia todos han estado sólo por prestación de servicios y como docentes ocasionales.

Cuadro 9. *Conformación del personal docente, 2007-2012*

Formación	Periodos Académicos							
	I-2007	II-2007	I-2008	II-2008	I-2009	II-2009	I-2010	I-2012
Doctorado	3	2	3	3	4	5	6	3
Magíster	18	27	19	16	19	19	18	36
Especialista	49	58	58	55	57	50	53	43
Licenciado	0	24	30	33	0	24	26	77
Profesional	49	61	76	79	96	74	81	13
Técnicos	2	1	6	9	6	1	9	11
Otros	7	3	0	0	0	4	0	0

Fuente: Elaboración propia

La Universidad inició labores con una planta escasa de personal administrativo que ha servido de apoyo a la docencia y a los estudiantes en general. Los primeros egresados de la Universidad del Pacífico aparecen en el 2005; sin embargo, el número de graduados contrasta con los primeros. Veamos como ha sido ese hecho:

Cuadro 10. *Egresados Programas de Formación Profesional*

Programa	2011-1	2011-2	2012-1	2012-2
Tec. En Acuicultura	14	14	17	25
Tec. En Agronomía	20	0	0	0
Agronomía	44	42	51	40
Arquitectura	87	85	96	79
Sociología	0	0	91	0
Ing. De Sistemas	0	120	157	110

Fuente: Oficina de Registro y Control Académico

Para el servicio del proceso enseñanza-aprendizaje la Universidad del Pacífico ha trazado cinco ejes temáticos con sus respectivos programas y metas que orientan su labor. Ellos son: Gestión Académica, Aseguramiento de la Calidad, Fortalecimiento del Bienestar Universitario, Modernización de la Gestión y Desarrollo Docente. A partir de estos ejes estratégicos la Universidad ha desarrollado en este período un amplio conjunto de acciones que se presentan a continuación.

Mejorar la gestión académica de la Universidad del Pacífico con el propósito de dirigirla hacia la excelencia. Dado que no existía un programa de seguimiento a Egresados, se propuso como meta diseñar la Estrategia de

Seguimiento a Egresados como un propósito institucional.

Se dio inicio al programa de capacitación. Se inició el programa de Relevo Generacional que hoy tiene vinculados 13 Egresados que además están cursando estudios de postgrado (maestrías) como requisito para estar vinculados en actividades académicas.

Puesta en marcha de la Oficina y del Observatorio Laboral de Egresados: con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional se puso al servicio de los egresados el Observatorio Laboral de Egresados. Hoy la Universidad ha realizado estudios de seguimiento a egresados. Se puso en marcha el Observatorio Laboral de Egresados Ampliación de cobertura, Aumento de la Cobertura Educativa como una muestra de confianza en la Universidad del Pacífico y El desarrollo estudiantil se gestionó en el marco de la política de equidad en el acceso y permanencia.

El desarrollo estudiantil ha sido el motor de la gestión, siendo necesaria la puesta en marcha de medidas especiales a través de las cuales se garantizó el acceso y la permanencia: Acceso a Crédito, Rebaja de interés, Reliquidación de matrículas en situaciones especiales, Apoyo socioeconómico, Plan Padrinos, Incentivos académicos por buen rendimiento, por representación destacada en arte, cultura y deportes, deportistas y semilleros de investigación, Apoyo especial para estudiantes de bajamar con SISBEN y que participan en programas de extensión, Becas Fundación Sociedad Portuaria, Becas Fundación Hidropacífico Créditos ICETEX.

Con el propósito de alcanzar en el corto plazo la Acreditación de Alta Calidad de los programas académicos y luego alcanzar la institucional, uno de los grandes retos de la Universidad del Pacífico se enmarcó en asumir de manera responsable y juiciosa el proceso de autoevaluación. Dicho proceso ha permitido atender y analizar los avances y debilidades de una Institución en proceso de fortalecimiento, con la sinceridad necesaria para corregir errores y fortalecer los aciertos que permitirán lograr el propósito de acreditarse.

La Universidad fortalecerá sus procesos de formación por competencias laborales y enfoque por proyectos, apoyando los escenarios de diálogo de saberes, identificación de necesidades y problemas pedagógicos, curriculares y didácticos; se estableció un contrato pedagógico acompañado de procesos formativos de etnoeducación y etnoemprendimiento, aprovechando diferentes ambientes de aprendizaje donde la TIC's y el Canal de Televisión Yubarta representan fortalezas institucionales, de tal manera que los ambientes polivalentes son una oportunidad de formación y desarrollo de la creatividad. Del mismo modo, es oportuno indicar que los procesos de enseñanza formación y evaluación tendrán soportes evidenciados con guías de formación e instrumentos de evaluación, seguimiento, planes de mejoramiento y estímulos a la formación; la Escuela de Padres deberá ser formativa y hacer parte de la estrategia en coordinación con el programa Universidad en Casa para la formación integral de la familia del estudiante.

5.2 Gestión Investigación

Al inicio de la Universidad del Pacífico se concentró especialmente en la docencia y en la proyección social y se dejó de lado la investigación; sin embargo, ésta se retomó una vez se organizaron los órganos de gobierno; además por el crecimiento que ella fue desarrollando. El primer intento, se realiza en el 2006 con el catálogo de investigaciones y allí se plantean los primeros grupos de investigación con sus respectivas líneas y proyectos. Veamos en los siguientes cuadros que muestran el proceso de categorización de los grupos de investigación por COLCIENCIAS y el desglose de los existentes hasta el momento:

Cuadro 11. Registro histórico de grupos de investigación categorizados por COLCIENCIAS

Año	2006	2007	2008	2009	2010
Grupo	0	0	13	13	17

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 12. Grupos de Investigación Catalogados y Categorizados por COLCIENCIAS

No	Código	Nombre	Estado
1	COL0017585	Génesis G.I.T	Categoría D
2	COL007515	Grupo Limnología	Categoría D
3	COL0041366	Antropología Jurídica	Categoría D
4	COL0017852	Sinergia Uno	Categoría A
5	COL0000505	Acuicultura Tropical	Categoría D
6	COL0066955	Vigías del Patrimonio Material e Inmaterial	Categoría D
7	COL0018199	Pedagogía Nómada	Categoría C
8	COL0013619	Etnoeducación, Salud y Desarrollo Local	Categoría D
9	COL0066955	Gestión Etnoeducativa	Categoría D
10	COL0067148	Producción Limpia UNPA	Categoría D
11	COL0066795	Etnoemprendimiento y Etnoempresarismo	Categoría B
12	COL0066715	Grupo Buenaventura de Investigación e Arquitectura Tropical	Categoría C
13	COL0047388	Ciudad Región	Categoría D
14	COL0077009	Identidades	Categoría C
15	COL0066946	Etnoeducación UNPA	Categoría D
16	COL0067139	Glocalidades	Categoría D
17	COL0067433	Huellas del Pacífico	Categoría B

Fuente: Elaboración propia

Para apoyar la investigación, desarrolló la presencia de docentes e investigadores, se crearon los semilleros de investigación que a parecen en la Figura siguiente, desglosados desde el 2005 a la fecha:

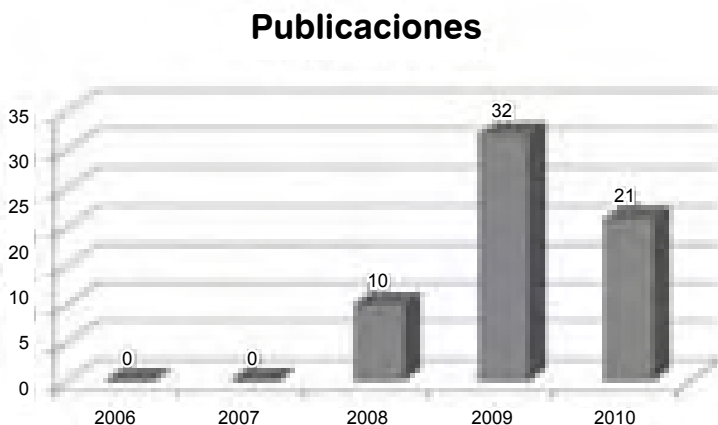
Figura 21. Incremento de los Semilleros en la Universidad del Pacífico



Fuente: Elaboración propia

La aparición de los grupos de investigación, con sus líneas y semilleros produjo un número importante de publicaciones que fueron posicionando la Universidad a nivel nacional en términos de investigación. A la par, hay un listado exhaustivo de textos publicados entre 2007 a 2012. Veamos cómo aparecen ellos en el siguiente cuadro.

Figura 22. Publicaciones Universidad del Pacífico



Fuente: Elaboración propia

Al final de todo, este avance se asocia a los grupos de investigación con centros tal como se ve en el siguiente cuadro.

Cuadro 13. Grupos y centros de investigación

Centro de Investigación	Grupo
Observatorio Social	Vigías del patrimonio Inmaterial Huellas del Pacífico Identidades en Conflicto Etnoemprendimiento – Etnoempresarismo Ambientes Virtuales de Aprendizaje AVAS
Centro de Estudios Urbanos - Ambientales	Agroforestería y Desarrollo Sostenible Arquitectura Tropical Ciudad Región Educación, Juventud y Región Ambientes Virtuales de Aprendizaje AVAS
Henry Von Prah y Estación Bahía Malaga	Acuicultura Tropical Recursos Hidrobiológicos Biología Marina y Pesquerías Etnoemprendimiento Producción Limpia Ambientes Virtuales de Aprendizaje AVAS
Centro de Estudios Pedagógicos Avanzados CEPA	Pedagogía Contextual Etnoeducación Afrocolombiana Rizomas Étnicos Ambientes Virtuales de Aprendizaje AVAS

Fuente: Elaboración propia

Especialmente en el período 2008 - 2010 se fijó como meta, fomentar y fortalecer la actividad investigativa en la Universidad del Pacífico, esto teniendo en cuenta que en el año 2008 se decidió asumir como un proyecto liderado por la Rectoría de la Universidad y el Comité Central de Investigaciones. Las metas se alcanzaron de la siguiente forma: La puesta en marcha de la política de investigación y generación de conocimiento inició divulgando y sensibilizando a la comunidad universitaria sobre el papel de la formación investigativa, el cual es un eje transversal a lo largo de los ciclos de los programas académicos.

La gestión para el fortalecimiento de la investigación se orientó en este período a promover acciones como: La formación de docentes investigadores, clasificar o categorizar grupos de investigación, fomentar la interrelación con

otros grupos de investigación, gestionar recursos para financiar proyectos de investigación, producción y divulgación del conocimiento, Consolidar alianzas con instituciones para la realización de proyectos estratégicos.

Las acciones puestas en marcha han producido resultados concretos, tales como: El apoyo para el diseño de planes de acción de los grupos de investigación. Actualización permanente de los grupos en la plataforma Scienticol, diseño de proyectos de investigación que se integran a un portafolio institucional, Identificación y organización de publicaciones 2007 – 2008, 2009 y 2010, algunas de ellas con financiación externa.

1. Creación de la Editorial Universitaria y puesta en marcha de la colección con el sello editorial de la Universidad del Pacífico. 2. Fomento de la interdisciplinariedad de los grupos y proyectos de investigación. 3. Se apropiaron recursos para investigación en los años 2008, 2009 y 2010. 4. Se publicó la colección: La Investigación de la Manera Cultural en el Pacífico colombiano y sus series son: Pedagogía y Etnoeducación, Sociología y Territorio, Medio Ambiente y Productividad, Cibernética y Virtualidad Capital Social y Etnoemprendimiento. 5. También, se fortaleció el programa de Semilleros y se dio inicio al de “Jóvenes Investigadores”.

Los logros son evidentes y se traducen en el incremento significativo de los recursos externos e internos para la investigación, las alianzas estratégicas que la Universidad ha establecido como producto del proceso, y la ejecución de proyectos de gran impacto, así como la producción de publicaciones y divulgación de las mismas.

La actividad investigativa de semilleros en la Universidad del Pacífico durante los años 2008, 2009 y 2010, se caracterizó por su estrecha vinculación con la docencia, su alta sensibilidad social, la divulgación de sus resultados, la pertinencia social, científica y tecnológica de sus hallazgos, lo que a su vez permitió diseñar acciones de mejoramiento continuo en pro de la calidad de los procesos, lo que convierte a la institución desde ya en referente nacional. En los mismos años, hubo publicaciones, años por primera vez la Universidad produce libros de texto producto de procesos investigativos. El desarrollo de políticas orientadas a divulgar y socializar la producción académica de los investigadores de la Universidad del Pacífico permitió lograr importantes avances, fortaleciendo así la actividad investigativa y el aporte de la Universidad a la solución de problemáticas sociales.

5.3 Gestión Proyección Social

La Universidad inició labores de proyección social primero que académicas, pues desde 1997 a 2000 desarrolló actividades formativas para las comunidades negras e indígenas de la región e inclusive preparatorias para la misma como e semestre cero, los cursos preuniversitarios además de los de actualización y de

sistemas para docentes.

La proyección social evidencia la relación permanente y directa que la Universidad del Pacífico tiene con la sociedad y se materializa en doble sentido: la proyección de la Universidad en la sociedad y viceversa. Para que ello se dé se realiza por medio de procesos y programas de interacción con diversos sectores y actores sociales expresadas en las distintas actividades artísticas, científicas, técnicas y tecnológicas, lo mismo que a través de consultorías, asesorías e interventorías, y por medio de programas orientados a promover las artes, potenciar la cultura y el diálogo de saberes a partir del intercambio de experiencias.

La Proyección Social constituye una prioridad en la búsqueda de la Excelencia académica, y en el período 2008 -2011 se evidencia en una mayor articulación de la Universidad con su entorno. Fruto de ello se mejoró históricamente la gestión de convenios y se fortalecieron las acciones en el aumento significativo de los recursos para la Proyección Social por encima de lo que se produjo en años anteriores. Ello se evidencia con las alianzas estratégicas que se ha logrado fomentar y fortalecer, la ejecución de proyectos de alto impacto en la región del Pacífico colombiano. Así como también por el innegable reconocimiento institucional en asuntos como la etnoeducación afrocolombiana, la producción limpia, la arquitectura tropical, la conservación y preservación del patrimonio material e inmaterial y la seguridad humana.

En el año 2008 se inició el programa Centros de Práctica como un proyecto que permitió relacionar a la institución con el entorno: 1. Consultorio socio-jurídico: en alianza Universidad Santiago de Cali – Universidad del Pacífico. Proyecto Clínica para el Alma: Alianza Pastoral Penitenciaria –Fundación Hagamos la Paz Alrededor de la Mesa. Comunidad de la vereda La Gloria 3. Centro de Investigaciones Henry Von Prahl. 4. Estación Marina Bahía Málaga – en convenio. 5. Parcela Agroforestal, Programa de Agronomía – Comunidad-en convenio.

6. La Universidad del Pacífico en crisis: venir

Los problemas que la Universidad presenta en la actualidad no le son ajenos; inicialmente, se pelaba por la monarquía de su rector fundador, a quién se le exigió la creación de los órganos de control y de gobierno según ley 30 de 1992 y al tiempo que esta crecía aumentaban los gastos y disminuían los ingresos. Fue así como en el 2005 un grupo de interés muy importante lideró un para que reivindicaba la estabilidad de los docentes y el derecho de asociación a la par que denunciaba muy malos manejos de la administración del Doctor Omar Barona lo que conllevó a una investigación de los órganos del control nacional como contraloría y fiscalía. (hay informes de estas visitas). Todo esto hizo mella en el gobierno central y los escasos recursos de la Universidad pararon de llegar

hasta tanto que se estuvo un semestre sin recibir el salario de seis quincenas o más inclusive. Todos pensábamos en el eminente cierre del alma mater.

Se entró en un pulso de poderes entre el grupo de interés que era liderado por el historiador Santiago Arboleda Quiñones y Cesar Asprilla. El rector despidió a la mayoría de ellos y otros renunciaron a la Universidad. De hecho, él se mantuvo en el cargo con un equipo que lo acompañó hasta su muerte.

Se gradúan los primeros egresados, los informes de los órganos de control no dejan muy bien parada a la administración de la Universidad por las altas cantidades de hallazgos y esto pone en tela de juicio el nombre del Rector además de los procesos administrativos y financieros que se llevaban en ella.

El gobierno de la Doctora Quiñones avanzó con resultados positivos; pero, con un gran descontento de parte de un sector de los estudiantes y egresados que en el 2010 se van a paro con cierre de las instalaciones de la Universidad. A pesar de este tropiezo anterior, ella continúa su gobierno pues pudo desarrollar el diálogo con los manifestantes en las mesas de concertación que se establecieron con la mediación de miembros del Consejo Superior aunque al final no cumplió los acuerdos.

Ella termina su mandato en el 2011, pero antes inician las elecciones para el periodo 2011-2015 con varios ingredientes muy interesantes: uno, se presentan seis candidatas; dos, se escoge la terna, donde se incluye uno que no alcanza el mínimo de votos de los estudiantes y luego éste que electo 5 votos contra 4, vuévela universidad a parar por quince días; sin embargo, se levanta el cese, se termina el gobierno de Carmela Quiñones y se posesiona el nuevo Rector, el Doctor Florencio Candelo Estacio bajo una tensa calmada que incluyó un acto casi que privado para la posesión del nuevo rector por temor a represarías del grupo perdedor.

Desde aquí en adelante, la crisis de la Universidad se agudiza, pues el nuevo rector sólo ha podido desarrollar un semestre y medio y no digo que empieza repito se agudiza porque hubo despidos tanto de docentes como administrativos “Desde el 11 de septiembre, con plantones, marchas y una carta al presidente de la República los estudiantes de la Universidad de Pacífico denuncian que existe “corrupción y politiquería al interior del alma mater” y reclaman calidad académica para sus pregrados. “Insistimos en la salida del rector Florencio Cándelo, eso no tiene discusión”, le dijo al diario “El País” Antonio Ruíz, líder de los estudiantes:

...La Universidad del Pacífico, que entró en paro hace más de un mes, está atravesando una profunda crisis por cuenta de las deudas que acumula -que ya superan los \$4.000 millones- y las graves denuncias de corrupción que rodean a las últimas administraciones...

Ahora las directivas, además de admitir que la institución sí atraviesa por una grave crisis económica, advierten que el paro de actividades podría traer como consecuencia la cancelación del semestre en curso Florencio Cándelo, rector de la Universidad, dijo:

Alrededor de 2,300 jóvenes perderán un semestre en su proyecto de vida, además a la Universidad le traería serias repercusiones económicas, como la reducción del presupuesto en la vigencia del año 2013, por falta de indicadores en el segundo periodo del año 2012 (El Tiempo, 2012: 1)

Académicos e investigadores vinculados a la institución afirman que la universidad “es inviable administrativa y financieramente”. Este problema, dicen, viene de la administración anterior y se ha intensificado en la del rector Cándelo.

En la administración pasada “No sabemos con qué criterio se decidió que no se les liquidaba los contratos a los docentes ocasionales, liquidación que debía hacerse semestralmente, y simplemente se les dejó de pagar sus prestaciones”, afirma Natalia Ruiz, hasta hace unos días viceministra (e) de educación superior. Estos hechos ya son materia de investigación por parte de la Contraloría y la Procuraduría. Incluso, en recientes auditorías, se encontró que la Universidad les consignaba a sus trabajadores sumas superiores a los salarios devengados por estos, que en algunos casos llegaron al millón de pesos adicionales. Esto sucedió con más de 10 empleados.

Pero a estos problemas se suma, según el Ministerio de Educación, otro aspecto preocupante: la Universidad incluyó en su presupuesto \$2.000 millones que nunca le llegaron, producto de promesas de la Gobernación del Valle, y se los gastó sin un propósito claro. “La Gobernación le giró a la institución \$500 millones en 2007 para ayudar a la sostenibilidad de los estudiantes y de 2008 a 2011 estos giros solo fueron promesa; sin embargo, la institución se fue gastando esa plata y ahora nos quedó el gran vacío que hace parte del déficit de la de la Universidad.

Lo anterior, según el actual rector Florencio Cándelo, ya fue puesto en conocimiento de la Fiscalía. “En esta rectoría no se van a tolerar casos de corrupción. El funcionario responsable de esto ya fue despedido... Hemos encontrado un panorama gris que estamos tratando de resolver”, dijo el directivo, a quien estudiantes y trabajadores responsabilizan de la crisis financiera actual y le exigen su renuncia.

“Ha habido mucha corrupción”, afirma un ex docente de la Universidad, que hace parte del grupo de académicos que buscan salvar a la Universidad, y que fue desvinculado meses atrás. “Suceden cosas inexplicables como el hecho de que el Consejo Superior sesiona en Cali y no en Buenaventura, incurriendo en gastos innecesarios, y que no existe un software contable”, agrega. Según él, reconocidos políticos de la región están detrás de estas irregularidades. El rector

actual se le entregó a un político y ha comenzado a nombrar personas sin cumplir los perfiles requeridos, como lo evidencia la auditoría realizada por la firma abogados consultores LTDA», agregó el docente. La institución no tiene un proyecto regional que esté al servicio de las necesidades y los problemas de la comunidad para la cual y por la cual fue creada como última universidad pública del país, ni tampoco, En su momento, la Contraloría General advirtió -en una auditoría realizada a la universidad- que esta no contaba un con plan operativo anual de inversiones en el que se hiciera visible la asignación y ejecución de sus recursos.

De otro lado, “La salida a la crisis de la Universidad no es la salida del rector, es un problema estructural que requiera la participación de todos”, le dijo al periódico local Hamilton Valencia, egresado y miembro del consejo superior, la máxima instancia de gobierno de la UP y El Ministerio de Educación, sin embargo, afirma que el rector ha tratado de organizar las cuentas y normalizar la contratación de los docentes y que detrás de las manifestaciones actuales figura un estudiante de 45 años, hasta hace poco representante estudiantil ante el Consejo Superior, que ha pasado por diferentes universidades y que nunca termina sus carreras.

La caótica situación que desde hace más de un mes afecta a la Universidad del Pacífico en Buenaventura, cuando los estudiantes se declararon en cese de actividades, se complica cada vez más. Ello influyó para que El rector Florencio Cándelo Estacio decidiera suspender los contratos de los docentes catedráticos y ocasionales, así como el de los instructores del área de Bienestar Universitario para el segundo periodo académico.

Así él mismo afirma que este paro llevó a la cancelación de contratos, la suspensión de los grados y a que se pierda el trabajo desarrollado en las semanas de clases dictadas hasta el momento, dijeron voceros de la institución y también con la decisión los estudiantes perderían el pago de matrícula, además de los convenios por becas. Se reducirá el presupuesto en la vigencia del 2013 por falta de indicadores en el segundo periodo de 2012 y se perdería la oportunidad de convenios nacionales e internacionales.

Sin embargo, según voceros estudiantiles la protesta obedece a malos manejos administrativos, despidos injustificados de docentes sin respetar experiencia ni antigüedad y a los altos costos de matrículas que en esta administración dado la falta de gestión que padece la Universidad y su misma improductividad. Para colmo de males un informe de Auditoría, por ejemplo, detectó que entre enero y marzo algunos funcionarios recibieron sumas superiores a sus salarios. A un solo funcionario que debía recibir 3,6 millones de pesos en ese trimestre le consignaron 13 millones.

El pasado 21 de septiembre de 2012 el Consejo Superior de la Universidad sesionó extraordinariamente por instrucciones de la Ministra de Educación, tras la petición de una comisión en cabeza del Alcalde de Buenaventura, pero no logró una solución. La caótica situación que desde hace 23 días afecta a la Universidad

del Pacífico en Buenaventura, cuando los estudiantes se declararon en cese de actividades, se complica cada vez más y a la vez se rompe la posibilidad de diálogo.

El rector Florencio Cándelo Estacio decidió suspender los contratos de los docentes catedráticos y ocasionales, así como el de los instructores del área de Bienestar Universitario para el segundo periodo académico. Con la decisión los estudiantes perderían el pago de matrícula, además de los convenios por becas. Se reducirá el presupuesto en la vigencia del 2013 por falta de indicadores en el segundo periodo de 2012 y se perdería la oportunidad de convenios nacionales e internacionales.

Según voceros estudiantiles la protesta obedece a malos manejos administrativos, despidos injustificados de docentes sin respetar experiencia ni antigüedad y a los altos costos de matrículas. Un informe de auditoría, por ejemplo, detectó que entre enero y marzo algunos funcionarios recibieron sumas superiores a sus salarios. A un solo funcionario que debía recibir 3,6 millones de pesos en ese trimestre le consignaron 13 millones. “Este y otros casos fueron puesto en conocimiento de la Fiscalía”, dijo el Rector.

Sin embargo, ahora a enero 22 de 2013 la situación de la Universidad es peor porque después de terminado el semestre II de 2012 aún continua el cese de actividades académicas, los profesores sólo recibieron dos pagos, la Universidad afirma que no devolverá los dineros por concepto de matrícula del semestre anterior. Por ello, muchos estudiantes han demandado el derecho a la educación a través de acciones de tutela falladas a favor de ellos e insisten que avanzarán hacia el desacato si la Universidad no cumple.

De otra parte, la Universidad avanza con el concurso para incorporar 40 docentes de planta, realizó trabajos de proyección social e investigación que presentará como reemplazo de la docencia, abrió inscripciones con baja aceptación y altísima deserción estudiantil. Y, todo sigue incierto. No se sabe qué será de la Universidad del Pacífico, pues se espera un fallo de segunda instancia para ratificar la tutela en contra de ella y definir si continúa el cese de actividades académicas y los profesores nombrados se quedan de nuevo sin empleo.

7. Bibliografía

Cándelo, Florencio (2012). *Informe de Gestión*. Universidad del Pacífico, Buenaventura, Colombia

DNP-UDS (2001). *Plan Pacífico*. Santafé de Bogotá.

MEN (1993) “Ley 70 de las Comunidades Negras”. *América Negra*, No.6, diciembre. Bogotá, Colombia.

MEN (2001). Cátedra de estudios Afrocolombianos. Lineamientos Curriculares. Bogotá Colombia.

MEN (2001). Lineamientos Generales para una Política de Nacional Etnoeducación. Bogotá Colombia.

MEN (1988). Ley 65 Bogotá, Colombia.

Presidencia de la República de Colombia. Departamento Nacional de Planeación, Plan Nacional de Desarrollo 1998-2002. Tomo I.

Presidencia de la República de Colombia. Departamento Nacional de Planeación (1998) Documento CONPES 2.840. Santafé, Colombia

Quiñones, Carmela (2011). *Informe de Gestión*. Universidad del Pacífico, Buenaventura, Colombia.

Quiñones, Carmela (2010). *Boletín Estadístico*. Universidad del Pacífico, Buenaventura, Colombia.

Weber, Max (1994) *El Político y el Científico*. Ediciones Coyoacán, México DF.

Zapata Olivilla, Manuel (1989). *Las Claves mágicas de América*. Plaza y Janes, Bogotá.

LA UNIVERSIDAD COMUNITARIA INTERCULTURAL DE LAS NACIONALIDADES Y PUEBLOS INDÍGENAS “AMAWTAY WASI”¹. HACIA UN NUEVO PARADIGMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

LUIS FERNANDO SARANGO M.²

1. Introducción

Tratamos de compartir la experiencia del Movimiento Indígena del Ecuador liderado por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), y el Instituto Científico de Culturas Indígenas (ICCI), en la configuración de un centro de estudios superiores que originalmente se planteo llamarlo Pluriversidad,³ nombre o figura inexistente en la legislación de Educación Superior del Ecuador, por cuyo motivo adoptamos irremediablemente el nombre de Universidad. Se trata de la historia de una *Minka* para la construcción comunitaria de la Universidad Comunitaria Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas – Amawtay Wasi, la hazaña de su legalización y la síntesis de los elementos filosóficos y metodológicos que le permitirán desarrollar un nuevo paradigma de educación.

La Universidad Comunitaria Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi” que quiere decir “Casa de la Sabiduría”, es un sueño hecho realidad de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador CONAIE y del Instituto Científico de Culturas Indígenas ICCI. Su creación ha involucrado tiempo y esfuerzo de un colectivo de hombres y mujeres, indígenas y no indígenas, priorizando la idea fundamental de la interculturalidad, orientada a respetar la diversidad cultural, rescatar las sabidurías originarias, descolonizar la ciencia y la educación oficiales y, fortalecer el diálogo intercultural entre las diferentes sociedades, nacionalidades y pueblos.

1 Amawtay Wasi, en Runa Shimi o Kichwa, significa La casa de la sabiduría. Su domicilio principal se encuentra situado en la ciudad de Quito D.M., provincia de Pichincha, República del Ecuador.

2 Indígena del Pueblo Kichwa Saraguro, del Ecuador. Licenciado en Ciencias de la Educación, especialidad Lingüística Andina y Educación Bilingüe, por la Universidad de Cuenca; licenciado en Ciencias Sociales, Políticas y Económicas, y doctor en Jurisprudencia por la Universidad Nacional de Loja. Desde el año 2005 viene ejerciendo las funciones de Rector de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”. Además, fue el primer Coordinador de la Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala RUIICAY, que la conforman: UINPI AW Ecuador, UAIIN-CRIC Colombia, URACCAN Nicaragua, UNISUR México y el Sistema de Universidades UNIBOL de Bolivia. Correo electrónico: pushak1@yahoo.com

3 Pluriversidad.- Institución Indígena Intercultural de Educación Superior (IIIES). Espacio académico de diálogo de saberes y ciencias desde los diversos paradigmas civilizatorios en igualdad de condiciones, es decir, con equidad epistémica.

El ámbito de acción de la Universidad se enmarca en los territorios de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador, sin embargo no es exclusiva para indígenas. Inclusive, el Parlamento Indígena de América (PIA), en una de sus sesiones ordinarias realizada en Quito en el año 2004, adoptó una resolución que declara a esta universidad como un referente regional para los Pueblos Indígenas de América del Sur.

1.1 Vida legal de la Universidad Comunitaria Intercultural “Amawtay Wasi”.

La Universidad Comunitaria Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”, es una Institución de educación superior reconocida legalmente por el estado ecuatoriano y por lo tanto forma parte del Sistema Nacional de Educación Superior.

Se constituye mediante Ley de la República No. 2004-40, del 28 de julio del 2004, publicada en el Registro Oficial No.393 del 5 de agosto del mismo año 2004.

El Estatuto Orgánico fue aprobado por el pleno del Consejo Nacional de Educación Superior CONESUP, mediante resolución RCP.S11 No. 352.05, el 20 de noviembre del año 2005.

1.2 Nuestra Minka (Misión) y nuestro Sueño (Visión).

Minka (misión). La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”, es una *minka* intercultural, para generar la comunidad científica que contribuirá a la construcción de un Estado Plurinacional y una sociedad intercultural convivencial.

Sueño (visión). La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”, es parte del tejido vivo que entretejemos en la interculturalidad cósmica y que contribuye en la formación de talentos humanos que prioricen una relación armónica entre la *Pachamama* y el *Runa*, sustentándose en el *Ayllukunapak Sumak Kawsay* («buen vivir comunitario»), como basamento de la comunidad científica.

1.3 Descripción sintética de la estructura de gobierno de la institución.

La estructura de gobierno de la Universidad Intercultural “Amawtay Wasi”, se caracteriza por su forma organizativa de pirámide trunca que proyecta el sentido de una organización de abajo hacia arriba, que la sumatoria organizada de colectivos pequeños estos constituyen un colectivo grande llamado Universidad.

Los órganos colegiados de gobierno son: Consejo de *Amawtas*, Consejo Eje-

cutivo, los Consejos de Centros del Saber: *Ushay Yachay* o de la Interculturalidad; *Ruray Ushay* o de las Tecnociencias para la vida; *Munay Ruray* o del Mundo Vivo; y, *Yachay Munay* o de las Cosmovisiones.

Las autoridades principales son: Rector, Vicerrectores Académico e Investigación y Administrativo Financiero, Coordinadores de los Centros del Saber y el Secretario General.

1.4 Ubicación de la Universidad.

La Universidad Comunitaria Intercultural “Amawtay Wasi”, se encuentra en la República del Ecuador. Tiene una oficina administrativa en la ciudad de Quito D.M., ubicada en la Av. Gran Colombia N12-30 y Elizalde, segundo piso. La *Chakra* de Arquitectura Ancestral se encuentra situada en el barrio Los Arupos, ciudadela Hospitalaria, Conocoto, Quito D.M. La *Chakra* de Agroecología, se encuentra en la Parroquia La Esperanza, cantón Pedro Moncayo, provincia de Pichincha. La Nacionalidad Shuar tiene un *Ájaa*⁴ en la ciudad de Macas, provincia de Morona Santiago y el Pueblo Kichwa Saraguro, tiene su *Chakra* en la Comunidad Membrillo, parroquia Tenta, cantón Saraguro, provincia de Loja.

2. Minka de pensamiento para construir la universidad Amawtay Wasi

En el ejercicio de la *Minka* para la construcción epistemológica de la Universidad, varios fueron los partícipes: *amawtas*, mayores, hombres y mujeres, indígenas y no indígenas, que contribuyeron con sus criterios y saberes a la recuperación de categorías y a la configuración de una epistemología diferente a la de occidente que sin ser acabada, constituye un ejercicio de sistematización que apunta a la configuración de un nuevo paradigma de Educación Superior.

Así pues, iniciamos recopilando y reflexionando en torno a pensamientos de los más grandes pensadores, *Amawtas*, dirigentes y líderes espirituales indígenas, cuyas ideas nos permitieron encausarnos por un camino propio pero distinto del paradigma occidental. Citamos algunos de ellos:

2.1 El pensamiento de *Atawallpa* frente al “exhorto y requerimiento” de Vicente de Valverde testafarro del Vaticano.

Yo soy el primero de los reyes del mundo y a ninguno debo acatamiento; tu rey debe ser grande, porque ha enviado criados suyos hasta aquí, pasando sobre el mar: por eso lo trataré como a un hermano. ¿Quién es ese otro rey o dios de

4 En idioma Shuar, *Ájaa* es equivalente a *Chakra* en Runa Shimi o Kichwa.

que me hablas, que ha regalado al tuyo tierras que no le pertenecen, porque son nuestras? El *Tahuantinsuyu* es nuestro y nada más que nuestro. Me parece un absurdo que me hables de ese dios tuyo, al que los hombres creados por él han asesinado. Yo no adoro a un dios muerto. Mi dios el sol, vive y hace vivir a los hombres, los animales y las plantas. Si él muriera, todos moriríamos con él, así como cuando él duerme, todos dormimos también... ¿Con qué autoridad te atreves a decirme las cosas insensatas que me has dicho?" (Carrión, 2002: 229).

2.2 Un pensamiento Q'uechua.

*"Pachan wiñay wi-ñaypaq kausan;
mana qallarinchu, mana tukukunchu;
Kikillanpi wachachikun,
kikillanpi wañumun,
pachallampipas t'ikrakun".*

Autor: Aparicio Macías. Anciano *Arariwa*
de la Comunidad de Arín, Valle Sagrado. Perú.

"Mi tiempo-espacio vive para crecer y crecer;
no se inicia, no se termina;
en sí mismo se hace nacer
en sí mismo viene muriendo,
y en el tiempo-espacio mismo retorna también".

Traducción aproximada al español
de: Luis Fernando Sarango.

2.3 El pensamiento del Jefe Seattle.

"¿Cómo se puede comprar o vender el firmamento,
el calor de la tierra?
Dicha idea nos es desconocida.

Si no somos dueños de la frescura del aire
ni del fulgor de las aguas,
¿cómo podrán ustedes comprarlos?" [...]

"El hombre blanco
no parece conciente del aire que respira,
como un moribundo que agoniza durante muchos días
es insensible al hedor." [...]

“Esto sabemos;
 la tierra no pertenece al hombre;
 el hombre pertenece a la tierra.
 El hombre no tejió la trama de la vida;
 él es sólo un hilo.
 Lo que hace con la trama
 se lo hace a sí mismo.” (Fragmentos).
 Jefe Seattle 1.854.⁵

2.4 Un pensamiento Lakota.

“Cada uno de nosotros ha sido puesto en este
 tiempo y este lugar para decidir
 personalmente el futuro de la humanidad.
 ¿Creías que estabas aquí para algo menos
 importante?”.
 Árbol Looking Horse (Caballo que mira).
 Jefe de la Nación Lakota.

2.5 Un pensamiento mestizo.

La universidad europea ha de ceder a la universidad americana. La historia de América, de los incas acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria. ... Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas.

José Martí, 1891

2.6 Un pensamiento Kichwa.

“Somos como la paja de páramo,
 que se arranca y vuelve a crecer,
 y de paja de páramo sembraremos el mundo”.
 Dolores Cacuango. Líder Kichwa de Ecuador 1945.

5 En 1854 el presidente de los EUA, quería comprar amplísima extensión de tierras indias prometiendo crear una reservación para el pueblo indio. La respuesta del Gran Jefe Piel Roja, aquí traducida en parte ha sido descrita como la declaración más bella y más profunda jamás hecha sobre la madre naturaleza.

2.7 La cruz del sur.

LA CONSTELACIÓN DE LA CRUZ DEL SUR es un ente y un concepto astronómico ligado a la problemática del control de las estaciones. Su forma de cruz es puramente casual y la longitud de sus brazos menor y mayor, están en la misma relación que el lado de un cuadrado y su diagonal.

Esta constelación, que con su eje mayor señala al polo sur, es rectora del hemisferio austral, al igual como sucede con la estrella polar en el hemisferio boreal. (Milla Villena, 1992:17).

2.8 Sur celeste, sur terrestre.

Nuestros abuelos una vez que estudiaron a la cruz del sur con su sabiduría *amawtica*, no solo que lo tuvieron como un símbolo sagrado, sino que literalmente a ese símbolo celeste lo bajaron para que se convierta en símbolo terrestre. A partir de sus dimensiones sagradas logran desarrollar toda una ciencia que permitió obtener un ordenador (chacana): social, político, económico, espiritual, etc. Usando en forma concreta este ordenador se procedió a la organización integral del *Tawantinsuyu*.

3. La Chakana, ordenador filosófico y metodológico de la Amawtay Wasi.

El Signo Escalonado, otra forma simbólica de expresar la Cruz del Sur es la escalera o "Chacana", como la llama el cronista aymara Pachacuti Salcamayhua en su dibujo del altar mayor del Coricancha. Esta Chacana se forma de 3 escalones, ... porque tres son las diagonales progresivas para llegar a la Cruz Cuadrada. El ancho del paso es el lado del cuadrado unitario y el contrapaso es la diagonal de este cuadrado. (Milla Villena, 1992:110).

3.1 Los cuatro elementos de la vida.

La definición de los componentes de la UIAW, emergen a partir de los cuatro elementos básicos de la vida: aire, fuego, tierra y agua; en el esquema de dichos elementos se incorporan 5 componentes claves: *yachay* (saber), *munay* (querer), *ruray* (hacer), *ushay* (poder) y *kawsay* (vida). La articulación del conjunto de elementos a estos cinco componentes de orden complejo relacional da lugar a la conformación de cinco Centros del Saber, cada uno de los cuales tiene un desafío específico.

Esta conjunción de fuerzas-símbolos (aire, fuego, tierra, agua, vida) actúan tensionalmente (conurrencia antagonismo) en términos de vincularidad (recí-

proca, proporcional, correspondiente y complementaria) y durante el proceso cíclico de interacciones va produciendo cambios y transformaciones, pues este proceso tiene lugar en un cosmos vivo (polisémico, polivalente y polisimbólico), que incorpora los aspectos explicados e implicados de la realidad, introduciendo por tanto un fuerte componente de incertidumbre. La conjugación de los cuatro elementos fundamentales se expresa simbólicamente en la vida, en el runa, en las comunidades, en las culturas, en la convivencialidad intercultural.

3.2 Relacionalidad como ser.

La UIAW, responde desde su cosmovisión, epistemología y ética a la descolonización del conocimiento, y se constituye como un espacio de reflexión-acción propuesto desde las nacionalidades y pueblos del Ecuador y de *Abya Yala*, en el cual puedan participar todos los hombres y mujeres comprometidos con la tarea de reconstruir las ciencias del conocimiento intercultural convivenciales; los principios filosóficos que sustentan este proceso de vincularidad son: principio de proporcionalidad, principio de complementariedad, principio de correspondencia y principio de reciprocidad.

La *proporcionalidad* hace referencia a la perspectiva hologramática en el sentido de la profunda relación entre las partes y el todo. La *complementariedad* hace referencia a la dualidad complementaria, los polos opuestos de occidente para la sabiduría indígena son complementos. La *correspondencia* se refiere a que el runa tiene un comportamiento convivencial simbólico y correspondiente que se expresa mediante una gestualidad simbólica. La *reciprocidad* tiene que ver con el *Ayni*, que da vida al aprendizaje, el intercambio de saberes es fundamental en el mundo indígena, se trata de la co-construcción del conocimiento.

3.3 Los cinco centros del saber.

Los conceptos reseñados dan origen a la estructura de la Amawtay Wasi, expresada en una nueva perspectiva epistemológica (de vincularidad) y que en su tensión conforman los cinco centros de la UIAW.

Así, los cinco centros del saber se originan bajo la lógica de los cuatro elementos de la vida vinculados en el *Kawsay* – Vida, y estos son:

- 1.- Centro *Yachay Munay* o de las Cosmovisiones;
- 2.- Centro *Munay Ruray* o del Mundo Vivo;
- 3.- Centro *Ruray Ushay* o de las Tecnociencias para la vida; y,
- 4.- Centro *Ushay Yachay* o de la Interculturalidad;

3.4 Desafíos de cada centro del saber.

Centro *Yachay Munay*

Tiene como desafío las cosmovisiones, las racionalidades, las filosofías; en este centro se articulan un conjunto de saberes y saber hacer, que dan cuenta de la construcción intercultural de las diversas cosmovisiones y epistemologías, de la simbología, lenguaje y la estética entre otras. Este centro promoverá y desarrollará investigaciones y emprendimientos en esta perspectiva, allí cooperarán quienes estén interesados en el conocimiento de: la filosofía, cosmovisiones, epistemología, espiritualidad, simbología, lenguaje y comunicación y otros campos afines.

Centro *Munay Ruray*

Tiene como desafío la construcción de un mundo vivo que posibilite la emergencia del “bien vivir”, permita articular el ser humano a la comunidad, la tierra, el planeta, el cosmos; en él se articulan un conjunto de ciencias que permiten la construcción de un hábitat que recupere lo mejor de las diversas culturas. Este centro promoverá y desarrollará investigaciones y emprendimientos en esta perspectiva, allí cooperarán quienes estén interesados en los campos de la salud y medicina integral (equilibrios dinámicos), agroecología, ecología, manejo de cuencas hidrográficas, geografía, turismo, desarrollo humano sustentable, entre otras afines a esta perspectiva.

Centro *Ruray Ushay*.

Tienen como desafío la recuperación y el desarrollo de los ingenios humanos orientados a la vida, reconciliando al hombre con la tecnología; en este Centro se articulan un conjunto de tecnociencias con conciencia. El Centro promoverá y desarrollará investigaciones y emprendimientos en esta perspectiva, allí cooperarán quienes estén interesados en los campos de las ciencias del territorio, técnicas y tecnologías de construcción, ciencias exactas, gerencia, emprendimientos y administración, sistemas de interpretación geográfica, energías alternativas, cibernética, sistémica, tecnologías de comunicación, ingenierías, arquitecturas, informática, electromecánica, biotecnología, tecnologías ambientalmente sustentables, entre otras afines a esta perspectiva.

Centro *Ushay Yachay*

Tiene como desafío la construcción de la interculturalidad, esto es la expresión igualitaria de las más diversas culturas existentes a nivel local, nacional e internacional; en él se articulan un conjunto de ciencias relacionadas con las culturas, la economía, la política, la interculturalidad, entre otras que buscan en sus interrelaciones dar cuenta de la pluralidad cultural del planeta. Este Centro

promoverá y desarrollará investigaciones y emprendimientos en esta perspectiva, allí cooperarán quienes estén interesados en los campos de la organización política, la sociología, la cultura, la estética de *Abya Yala*, la literatura, la historia, la interculturalidad, la antropología, el derecho indígena, el derecho internacional, la política, la educación, la demografía, la vida cotidiana, entre otras afines a esta perspectiva.

Centro *Kawsay*

Tiene como desafío la construcción de la sabiduría, es el eje articulador, relacionador, vinculador del conjunto de los Centros del Saber; en el se expresa el corazón de la morada para la Sabiduría. En este centro tienen cabida todas las investigaciones y emprendimientos que involucren varios de los énfasis previstos para el trabajo de coordinación de los otros cuatro Centros. El *Kawsay* vela por que la sabiduría, la trascendencia, la complejidad, la vincularidad estén siempre presentes; dinamizará el trabajo intra, inter y transdisciplinario en el conjunto de la Universidad, promoverá esta perspectiva y llevará adelante reflexiones y acciones que den cuenta de esta perspectiva, en particular desarrollará una propuesta de gestión del y por el conocimiento multidimensional.

3.5 Método de aprendizaje.

La propuesta pedagógica de la UIAW, se basa en la formulación de *Cuestiones Problémicas Simbólicas Relacionales*, para generar los aprendizajes las mismas que recogen en forma explícita los problemas de la realidad local, regional y nacional. Trabajamos en base a un método llamado *Vivencial – Simbólico - Relacional*, que contempla cuatro momentos:

- **Construyendo e imitando: vivenciando y experienciando.** Desarrolla una adecuada forma de observación, mediante la vivencia y experiencia directa con las comunidades.
- **Recuperando y reencantando:** observando reflexivamente. Apunta a la necesidad de sistematizar y reflexionar lo vivenciado, lo experienciado, a fin de motivar la recuperación de la experiencia.
- **Significando y resignificando:** conceptualizando y teorizando. Se propone significar y resignificar lo vivenciado, de tal manera de lograr una aproximación reflexiva a lo que estamos trabajando.
- **Involucrándonos y comprometiéndonos:** aplicando y experimentando. Tiene como finalidad cerrar el ciclo y se propone que el estudiante se involucre y comprometa con lo que está haciendo, la idea es aplicar lo aprendido, experimentar a fin de evaluar su utilidad y potencialidad.

3.6 Niveles del aprender.

Nos referimos a los niveles del aprendizaje académico de los estudiantes de la UIAW. Se caracterizan por su orientación hacia la formación de profesionales y técnicos, articulado a través de procesos de investigación y emprendimientos productivos y/o de servicios de diversa índole en que las/los estudiantes pasan por los siguientes ámbitos:

- i. **Aprender haciendo comunitariamente** (dos semestres), en que las/los estudiantes construyen, plantean y resuelven problemas de baja complejidad en los campos de sus respectivos intereses, permitiendo al estudiante tener un adecuado conocimiento de la Universidad y de la carrera a fin de tomar decisiones sobre la misma.
- ii. **Aprender a aprender** (cuatro semestres), en que las/los estudiantes construyen, plantean y resuelven problemas de mediana complejidad relativos a su campos profesional, desarrollando una pasión por su carrera y su capacidad de aprender a aprender.
- iii. **Aprender a desaprender y a reaprender** (dos semestres), en el que las/los estudiantes construyen, plantean y resuelven problemas de mediana complejidad, en la cual sus habilidades en los campos investigativo y laboral son altamente significativos, marcando el rumbo de su competencia profesional.
- iv. **Aprender a emprender** (dos semestres) es el ámbito en que las/los estudiantes construyen, plantean y resuelven problemas de alta complejidad correspondiente al trabajo de sus tesis, desarrollan propuestas futuras reales y viables y, se preparan para el postgrado y desarrollar actitudes proactivas, articulados a los campos profesional, investigativo, empresarial y social; y
- v. **Aprender a aprender a ser por toda la vida** es el ámbito final de postgrado, en que las/los estudiantes construyen, plantean y resuelven problemas de alta complejidad, consolidan actitudes proactivas en sus reflexiones e intervenciones y su articulación con el campo profesional, investigativo, emprendedor y social es de carácter eminentemente proactivo e innovador, construyendo propuestas reales y viables en los campos de su interés. Su duración es variable en relación al grado a obtener: diplomado superior, especialización, maestría o doctorado.

3.7 Ámbitos de Aprendizaje.

El proceso de aprendizaje contempla el entretrejo de cuatro ámbitos que articulan el conjunto de la formación y que se expresan en créditos que conforman la carrera:

El ámbito de las redes conversacionales, denominado *Conversatorios*, es

el lugar de la formación en el “lenguaje”, en el diálogo, el debate, el intercambio de ideas, del calor cultural, de los espacios de encuentro, disenso y concertación; enfrentará a los participantes de las diversas investigaciones y emprendimientos comunitarios por plantear y debatir sobre la configuración de los respectivos procesos de aprendizaje.

El ámbito articulador o eje del proceso formativo es la del trabajo de *Investigaciones*, en base a resolver problemas de diversa complejidad, potencializa las capacidades para problematizar, enfrentar problemas e investigaciones en los diversos campos del saber y saber hacer, con valores y actitud bioética. Se trabajarán problemas e investigaciones de baja, mediana y alta complejidad según el nivel y el proceso del cursante, es la de mayor peso relativo y en la cual se pone mucho énfasis en los semestres superiores.

El ámbito de los *emprendimientos comunitarios*, esto es de la formación emprendedora con carácter comunitario, que permite entre otros aspectos realizar prácticas comunitarias, también de mediano peso relativo; es la del servicio, del contacto de los cursantes con las comunidades locales, tanto para compartir y aplicar conocimientos como para la práctica profesional. Los cursantes deberán contemplar un número de créditos determinados por semestre para cumplir con este requisito de formación. Estas prácticas están articuladas a los proyectos de investigación.

El eje formativo basado en *módulos informativos*, es el del caldo de cultivo, de la constelación de seminarios, eventos, talleres, laboratorios, entre otros, consideradas de apoyo para la resolución de problemas y los emprendimientos comunitarios, son de mediano peso relativo; contemplarán dos niveles: los de carácter general que serán obligatorios para todos los cursantes y los de carácter específico que serán cursados por quienes se adscriban a un determinado Centro del Saber; los que son considerados específicos para unos podrán ser considerados optativos para otros. Los módulos tendrán un doble carácter, unos se desarrollarán de manera presencial (70%) y otros de orden virtual (30%).

3.8 Ciclos referentes al conocimiento.

Se refiere a los tres ciclos del conocimiento.

- *Runa Yachay*: Ciclo del conocimiento ancestral (semestres 1 – 2 y 3)
- *Shuktak Yachay*: Ciclo del conocimiento occidental (semestres 4 – 5 y 6)
- *Yachay Pura*: Ciclo del conocimiento intercultural (semestres 7 – 8 y 9 y 10)

El camino del conocimiento intercultural considera tres grandes ciclos: el *Runa Yachay* o ciclo de formación predominante en las Ciencias Ancestrales, comprende el ámbito del Aprender a Pensar Haciendo Comunitariamente y parte

del ámbito del Aprender a Aprender; el *Shuktak Yachaykuna* o ciclo de formación predominante en las Ciencias Occidentales, comprende el ámbito del Aprender a Aprender y parte del ámbito del Aprender a Desaprender y Reaprender; y, el *Yachaykuna Pura* o ciclo de la interculturalidad o dialogo de saberes, que comprende parte del ámbito del Aprender a Desaprender y Reaprender y el ámbito del Aprender a Aprender.

3.9 La estructura orgánica.

La estructura orgánica de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas - Amawtay Wasi, tiene una estructura piramidal (pirámide trunca) que obedece a su propia filosofía y se diferencia radicalmente de la lógica vertical que utiliza occidente para su organización institucional.

Con el objeto de ilustrar la estructura piramidal, Ramiro Reynaga, nos dice:

Mayas-Qhichés en el norte y Aymaras-Kheswas en el sur resultan de una memoria de tradiciones, de una sabiduría cristalizada pacientemente a lo largo de más de 500 siglos de aprendizaje. En la península mexicana de Yucatán tan solo 142.000 pirámides fueron construidas. Y cada pirámide es libro público, ostensible, con conocimientos tallados, para asegurar que la sabiduría comunitaria estuviera siempre compartida. En Mérida, México, Carlos Darwin vio dibujada en una pirámide la evolución de la vida a través de las especies. Vio al microorganismo formándose en el agua, adquiriendo aletas y convirtiéndose en pez. Observó sus aletas volviéndose patas al abandonar el agua y arrastrarse a la tierra ya reptil, y siguiendo su evolución hasta el humano. La pirámide no termina en punta porque el humano no es el fin de la evolución.

Nuestras pirámides, aunque enormes como cerros pequeños, no rompen el paisaje, se integran a él. Son truncadas porque no creemos en un dios único, individual, sino comunitario.

La pirámide truncada representa gráfica y públicamente la estructura del gobierno incaico. Su cúspide plana repite la cúspide del estado, el Consejo, la responsabilidad colectiva de decisión. (Reynaga, 1993: 20, 24,34).

4. Lo que queremos y buscamos

4.1 ¿Qué aprendemos y qué queremos aprender?

Para proyectarnos a la sabiduría es necesario superar la educación occidental bancaria. Cuando se es indígena se puede notar claramente las características de la educación occidental direccionada a apuntalar a un sistema injusto imperante.

La vida universitaria tradicional persigue la sumisión y a ser eficiente y eficaz (Banco Mundial) para servir al sistema. Es indudable que somos una máquina

de consumo y nos preparan para “competir” en el “libre mercado”. Para ello lo fundamental es la domesticación.

Frente a semejante proyecto de “educación” pretendemos rescatar nuestras propias potencialidades, ordenar aquellos elementos milenarios que siempre nos proyectaron a plasmar la vida, el *Sumak Kawsay* – Buen Vivir, pero una vida alegre y comunitaria, desterrando para siempre el individualismo sagrado de occidente. Indudablemente que será muy alegre si es comunitaria.

4.2 Queremos una educación para aprender a aprender.

La capacidad de aprender a aprender desde sí mismo y en la convivencia con los otros al parecer la hemos perdido. Claro, porque los “civilizados” nos instruyen, nos educan, nos entrenan, nos domestican con sus reglas y para sus fines. Aquella capacidad innata del ser humano es urgente recuperarla para que a la vez recupere su poder para dar sentido a la vida, a la vida comunitaria y a la vida planetaria.

4.3 Queremos una educación para recuperar la equidad.

En una sociedad donde se nos ha abolido por completo nuestros valores propios y a terminado imponiendo valores ficticios como la necesidad insaciable para acumular bienes materiales y ganar status, vemos como se agranda la brecha existente entre unos pocos ricos y una inmensa mayoría de pobres.

No pretendemos encontrar la solución inmediata a este fenómeno producto de la aberración de “valores” de la sociedad occidental, pero consideramos necesario descubrir la trampa ideológica que hace normal pensar ser rico materialmente pero pobre, absolutamente pobre éticamente.

4.4 Buscamos descolonizar.

Nos aprestamos a desarrollar un proceso de descolonización de la sociedad, de la ciencia, de los saberes y de la educación. Los procesos colonizadores de España y de Euro-Norteamérica se caracterizan principalmente por ser alienantes e impositivos, por lo tanto hay violencia solapada al imponernos sutilmente su cultura y su ciencia.

Creemos que es importante desprofesionalizar la ciencia, entendido a la profesión como experticia para repetir de manera mecánica e infinita un oficio y ser una pieza de una máquina del sistema. Es necesario rescatar a esos seres humanos para que retomen el camino de la sabiduría, para que al fin, sean sabios.

4.5 El Buen Vivir frente al Desarrollo.

El neoliberalismo predica que el “desarrollo” entendido y practicado por los países del llamado primer mundo, es el único camino para salir de la pobreza, pero solo de la pobreza material. En efecto, este punto de vista es demasiado relativo y unilateral, pues llaman desarrollo a la simple acumulación de dinero y/o bienes materiales pero se olvidan de lo espiritual. Nuestros abuelos nos han dicho claramente que para obtener felicidad debe satisfacerse las necesidades materiales y espirituales, los dos a la vez, de lo contrario hay un desequilibrio por lo tanto no habrá bienestar, no habrá un Buen Vivir.

Los mismos occidentales a veces dicen: “el dinero no es la felicidad”. Por ejemplo, vemos como las grandes estrellas de *Hollywood* al tiempo que acumulan dinero en cantidades exageradas, muchos de ellos se encuentran sumidos en los vicios del alcoholismo y la drogadicción. Si tienen dinero, es decir, si lo tienen todo, ¿por qué no son felices?

5. PROGRAMAS.

5.1 Programas, trazas o caminos que la UIAW, ofrece actualmente.

Conforme a la ley de creación de la Universidad, en los primeros cinco años, se ofertarán solamente cuatro carreras de pregrado, los cursos de postgrado, solamente se realizarán bajo convenio con otras universidades de mayor antigüedad. Solo la capacitación llamada “informal”, que en nuestro caso se llaman Comunidades de Aprendizaje, no tiene ningún tipo de restricción.

A continuación exponemos un cuadro para una mejor comprensión de la oferta académica actual de la UIAW.

Cuadro 14. Oferta académica de la UIAW

Áreas	Niveles	Temática	Título	Semestres/Créditos
Educación Formal	Pregrado	Arquitectura con mención en Arquitectura Ancestral	Arquitecto	10 semestres
		Agroecología	Ingeniero	10 semestres
		Turismo Comunitario	Ingeniero	10 semestres
		Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía Intercultural	Licenciado	8 semestres
Educación Informal	Promotores	Agroecología y Liderazgo	Promotor	3 semestres
		Liderazgo y Turismo Comunitario	Promotor	3 semestres
		Liderazgo y Políticas Públicas	Gestor	3 semestres
		Comunicación Intercultural y Comunitaria	Promotor	2 semestres

Fuente: Elaboración propia

5.2 Número actual de estudiantes y de docentes:

El número actual de estudiantes en el nivel de pregrado es: 156

El número actual de estudiantes en el nivel de postgrado es: 31

El número actual de estudiantes en el nivel de promotores es: 70

El número actual de docentes en el nivel de pregrado es: 40

El número actual de docentes en el nivel de postgrado es: 10

El número actual de docentes en el nivel de promotores es: 15

5.3 La modalidad/proceso de aprendizaje puesto en práctica.

La Universidad ha desarrollado una modalidad llamada INTEGRAL COMUNITARIA.

La modalidad integral comunitaria, involucra diversas dinámicas y modalidades convencionales para construir el conocimiento. El eje articulador a partir del cual se entreteje el aprendizaje, durante todo el desarrollo formativo, son los emprendimientos y las investigaciones; adicionalmente el proceso es apoyado por un conjunto de módulos informativos y acompañado por varios conversatorios. (UIAW, 2007: 2)

Todos los Módulos Informativos de las Cuestiones Problémico - Simbólicas (CPS) son tratados en lengua indígena, dependiendo del número de estudiantes hablantes en esas lenguas.

5.4 Procedimientos de evaluación y acreditación.

La Universidad Intercultural "Amawtay Wasi", así como todas las universidades legalmente reconocidas por el Sistema de Educación Superior, está sujeta de acuerdo a la Ley a ser evaluada y acreditada por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la educación Superior (CEAACES).

La Universidad, tiene el criterio que debería someterse a la evaluación y posterior acreditación por parte del CEAACES, en razón de que se encuentra obligada por la ley, mas el modelo llamado UNIVERSAL y sus parámetros que para el efecto tienen el CEAACES, con criterios fundamentalmente occidentales, hace que esta obligación sea incompatible con la filosofía, el sueño (visión) y la *minka* (misión) que anima a esta institución.

Para responder a esta necesidad de evaluación y acreditación propia, que no mutile las aspiraciones filosóficas y metodológicas de esta experiencia alternativa de pueblos originarios, la Red de Universidades Indígenas de Abya Yala (RUIA),

que la conforman la Universidad Comunitaria Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi” de Ecuador, la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) del CRIC de Colombia; la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) de Nicaragua; las tres Universidades del Sistema (UNIBOL) de Bolivia; y, la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR) de México, tienen en su agenda el acordar parámetros o estándares de calidad para evaluar y acreditar a las universidades miembros que tienen estas características filosóficas y metodológicas sui géneris.

6. Hacia un nuevo paradigma de educación

En *Abya Yala* y América Latina en particular, existe un paradigma de la educación que está vigente, pero que y ante todo, es impuesto a título de oficial y civilizado a despecho de una multitud de realidades, distintas entre sí pero comunes en sus raíces milenarias.

¿Qué es en definitiva un paradigma? Al paradigma se le entiende como un ejemplo a seguir, un camino, algo ejemplar que se distingue de los demás, que sin duda se ha convertido en un modelo pero que siempre debió ser el producto de una selección voluntaria de todos y más no el de una sutil imposición colonialista, usando los avances de los medios de comunicación.

Podemos decir que en el mundo globalizado actual, el paradigma de la educación se proyecta desde los países “súper desarrollados”. Estos tienen – o tenían –, la capacidad económica suficiente para impulsar y desarrollar las investigaciones más urgentes y utilitarias que permitan mantener su status quo, de potencias mundiales, frente a una mayoría de países empobrecidos o “en vías de desarrollo” que en fin de cuentas constituyen la razón o la condición para que los súper desarrollados existan.

Si en el mundo actual la lucha implacable por la hegemonía de los mercados mundiales es la primera regla para la existencia de los ricos, entonces no se puede descartar el uso de la fuerza para imponer sus designios y lo que es más, es permitido crear guerras innecesarias para que la industria bélica sea rentable y en fin el tema de la investigación siga estando al servicio primero de la guerra y luego después al servicio de la vida.

Ubicándonos entonces en este mapa de intereses por demás desigual, dentro del cual los pueblos y nacionalidades Indígenas subsisten en la base de la pirámide como dijera Monseñor Leonidas Proaño, como “los más pobres entre los pobres”; no deja de ser una afrenta exageradamente atrevida el que los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador por medio de su propio espacio académico llamado Universidad Comunitaria Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas - Amawtay Wasi propongan ahora *un nuevo paradigma de educación*.

Pero, ¿cuáles son las bases de este paradigma para que los detractores gratuitos e interesados no digan, una vez más, que esta es una idea sin fundamento alguno? Podemos describir muchísimos argumentos empezando por los históricos hasta hoy invisibilizados y podemos demostrar en la práctica que las pedagogías propias siempre estuvieron vivas, históricamente continuas.

Y es que la vida misma es educación. Si nos caracterizamos por tener una historia distinta a la oficialmente conocida, nuestras formas de vida y nuestras ideas que trascienden lo meramente material y mercantilista del mundo globalizado actual, y si hemos demostrado al mundo que no existe lo homogéneo y que este desesperado intento de uniformizar al mundo constituye una condición para el dominio; pues bien podemos decir que los pueblos milenarios, aquellos que preexistieron a los estados-nación hoy colapsados, ofrecen a la humanidad otro *paradigma de educación*, con su propia lógica, con sus propios objetivos, con su forma de evaluación, con su propio método pensado como camino y con una gama de modalidades.

Se trata de un nuevo paradigma de educación en el que ya no hay objetos de educación, donde su relación es de sujeto a sujeto, donde no hay seguidores de caminos sino constructores de caminos, un paradigma donde se privilegia la sabiduría frente a las profesiones, un paradigma de vida de largo aliento, paradigma construido comunitariamente, practicado por todos y evaluado por sus mismos actores. (Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2004 y 2005).

7. Bibliografía

Carrión, Benjamín (2002). *Atahuallpa*. Colección Luna Tierna. Campaña Nacional Eugenio Espejo por el libro y la lectura, Quito.

Constitución de la República del Ecuador (2008). Asamblea Nacional Constituyente, Quito.

Milla Villanueva, C. (1992). *Génesis de la cultura andina*. Editorial Amautica, Lima.

Reynaga, Ramiro (1993). *Tawa Inti Suyu. 5 siglos de guerra Kheswaymara contra España*. Federación Pichincha Runacunapac Riccharimui. Filial del ECUARUNARI y miembro de la CONAIE, Quito, Ecuador.

UIAW (2007) *Traza de ciencias de la educación con mención en pedagogía intercultural*. Notas inéditas, Quito.

Universidad Intercultural Amawtay Wasi (2004). *Sumak Yachaypi, Alli Kawsaypipash Yachakuna / Aprender en la sabiduría y el buen vivir / Learning Wisdom and the Good Way to Live*. Universidad Intercultural Amawtay Wasi, Quito.

Universidad Intercultural Amawtay (2005). "Hacia un Nuevo Paradigma de Educación". *Boletín Digital*, No. 3. Recuperado de www.amawtaywasi.edu.ec

CUARTA PARTE:

INVESTIGACIÓN Y
DESAFÍOS A FUTURO

ETNOGRAFÍA DE LOS SABERES CAMPESINOS EN PROCESOS EDUCATIVOS. LOS SABERES INTERCULTURALES DE LA EDUCACIÓN AGROPECUARIA A NIVEL MEDIO SUPERIOR. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

MARÍA GUADALUPE DÍAZ TEPEPA¹

1. Introducción

En el campo de la investigación educativa, desde 1987, hemos cultivado una línea de investigación sobre el acoplamiento o articulación de saberes campesinos (indígenas) con los saberes escolares en las prácticas escolares; a este proceso ahora lo podemos denominar: la interculturalidad en la escuela.

En este ensayo pretendo mostrar un estado del arte de una línea de investigación sobre los procesos interculturales entre la escuela rural agropecuaria de nivel medio superior con su contexto comunitario. Se aborda la interculturalidad en el análisis de la articulación de los saberes campesinos con los saberes escolares, poniendo énfasis en el análisis antropológico del conocimiento campesino de las culturas productivas rurales de nuestro país, con miras al reconocimiento, funcionalidad y pertinencia de los saberes campesinos para plantear alternativas en la educación intercultural a nivel superior. También se plantean algunos criterios como punto de partida para una didáctica intercultural.

2. La línea de investigación y sus aportaciones

Con la dirección de Eduardo Weiss y un equipo de investigación (Díaz Guadalupe y Levy Claudine) en 1987 – 1989 se realizó en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV - IPN, un proyecto de investigación denominado “Las Relaciones entre el Saber Escolar y Extraescolar en la Producción Agropecuaria: Hacia una Nueva Concepción de lo Politécnico”. Este proyecto nos permitió

1 Originaria de Huamantla, Tlaxcala. Licenciada en Pedagogía (Sociopedagogía) por la UNAM, maestra en Ciencias con Especialidad en Educación por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN, doctora en Filosofía (Especialidad en Ciencias de la Educación) por la Universidad de Navarra, España. Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional – Ajusco, D.F. Ha realizado trabajos de investigación con pueblos y comunidades del altiplano central de México. Actualmente trabaja una línea de investigación sobre mitos, ritos y creencias en la configuración de los saberes prácticos: didáctica de la cosmovisión. Es autora de dos libros y coautora de uno más sobre educación, interculturalidad y saberes campesinos, además de autora de diversos artículos y capítulos de libros sobre las mismas temáticas. Ha realizado trabajo de colaboración con el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER). Correo electrónico: gpediaz@prodigy.net.mx

caracterizar los saberes escolares técnico-agropecuarios en sus dimensiones curricular y didáctica, analizar los conceptos y el sentido del saber técnico que se impartía en los bachilleratos rurales y contrastar los saberes escolares respecto a los saberes extraescolares (indígenas y campesinos) de la zona de influencia de los planteles, sobre la producción agropecuaria.

Este proyecto traslada al ámbito educativo el debate que ya estaba ocurriendo respecto a las concepciones del desarrollo y las posibilidades de un enfoque alternativo desde diversas perspectivas: campesinistas (Arturo Warman y Gustavo Esteva), sistémicas (Enrique Leff) ecológicas (Víctor Toledo) agroecológicas (Efraín Hernández Xolocotzin). Esto debido a que la formación escolar de nivel medio superior impartida a hijos de campesinos e indígenas en los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuarios se basaba en sistemas de reglas técnicas generadas en producciones capitalistas altamente tecnificadas y en las legitimaciones científicas correspondientes a la gran producción comercial. El saber tradicional (indígena y campesino) no se consideraba digno de enseñanza, rara vez se mencionaba y casi siempre como saber falso, que la escuela (ilustrada) habría que erradicar (Cfr. Weiss, 1991: 77)

En el contexto del proyecto global se produjeron dos tesis de maestría publicadas en la serie Tesis DIE del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV – IPN. La tesis de Díaz, G. (1993). “El Saber Técnico en la Enseñanza Agropecuaria”, y la tesis de Levy C. (1993). “El Saber Técnico en las Escuelas Agropecuarias”.

En ambos trabajos se hace una caracterización, desde diferentes dimensiones², de los saberes escolares técnicos agropecuarios y se analizan las formas de contrastación y articulación respecto a los saberes campesinos e indígenas de la zona de influencia de los planteles. También se logra valorar el sentido y la funcionalidad de los saberes campesinos y las perspectivas de una articulación de saberes y de su *acoplamiento* en procesos interculturales al interior de la escuela.

En su tesis, Levy (1993) al analizar las prácticas productivas en las escuelas tecnológicas agropecuarias, siguiendo a Michel Foucault, afirma:

Empecé a visualizar la escuela como un terreno de conflictos y contradicciones en el cual los saberes se oponen unos a otros, resultando unos dominantes, otros sometidos [...] Pero, en primer lugar, no encontramos casos claros de conflictos de saberes, al menos en las observaciones de clases y de prácticas, y en las entrevistas a maestros y alumnos [...]

Sin embargo, las observaciones realizadas en las clases de aula de las materias tecnológicas que Díaz G. (1993) documenta en la tesis,

... sí aparece una clara contradicción entre los conocimientos teóricos referencia-

2 Didáctica a nivel de la clase escolar y las prácticas escolares, y curricular en los diversos espacios curriculares de las producciones agropecuarias y en el plan de estudios.

les del modelo de la tecnología moderna que fundamenta el plan y los programas escolares, respecto a los saberes experienciales de los alumnos y respecto a los mismos saberes prácticos de los profesores.

Esta situación nos indica que el conocimiento que se produce en campos experimentales, con tecnología transferida y muchas veces descontextuada, guarda una distancia considerable respecto a la tecnología agrícola tradicional que se produce, difunde e innova a partir de una tradición cultural y se expresa en los saberes indígenas y campesinos.

Pero, como bien apunta Levy, “este conflicto de saberes no aparece en las prácticas productivas”. En efecto, es la resolución de problemas productivos en la enseñanza, y no el modelo ideal, el que permite *acoplar* el conocimiento científico tecnológico con el conocimiento de los productores (campesinos e indígenas) y resolver, en los hechos, ese conflicto o contradicción de saberes.

Con el desarrollo de nuevos estudios al respecto (Díaz, 2001) tampoco se detectaron casos de confrontación o conflictos de saberes en la escuela, porque en la práctica, más que contradicciones, que bien se pueden observar entre los modelos tecnológicos o científicos diferentes, o en la ideología de agrónomos o antropólogos, lo que si aparece es un *acoplamiento entre la tradición y la innovación* que nos permite mantener la hipótesis de relaciones interculturales en las prácticas y conocimientos escolares para la resolución de problemas educativos de carácter productivo.

Lo mismo ocurre en las prácticas productivas de los campesinos e indígenas. Por ejemplo: en las comunidades indígenas donde se hizo el trabajo de campo de la investigación titulada: “Escuela familia y comunidad en la formación agropecuaria” (Díaz, 1993-94) los campesinos reconocen la superioridad del abono orgánico y la rotación de los cultivos como sistema de fertilización, sobre el uso indiscriminado de fertilizantes artificiales y demás agroquímicos. Saben que el efecto del químico es sólo de un ciclo agrícola y que si en el siguiente no se le echa, la tierra ya no da nada. En cambio, que con el orgánico puede aguantar hasta cinco años sin volver a fertilizar. No obstante, quienes han afirmado esto, no usaban abono orgánico, sino el tan criticado fertilizante químico. Esto, que pareciera una fuerte contradicción, sólo es tal si se toman a los conocimientos en torno a la fertilización como algo absoluto, mientras que si se les ubica como parte de un sistema productivo y de una cultura productiva abierta, la dicotomía se matiza. Así, cuando le preguntamos a un informante campesino que por qué no usaba el abono orgánico, si reconocía su superioridad, él contestó: “ahora ya no, porque ya cambió todo, ya la gente ya cambió su modo de vivir, sus modos de progresar”.

Este “cambio” en los modos de vivir implica, entre otras cosas, que este campesino toma decisiones a partir de un conocimiento práctico, hay una sabiduría exenta de ideologías, tal sabiduría para la vida le hace reparar por ejemplo en que

no cuenta con tierras propias, sino las renta, y como él dice: “que tal si le echo la majada (lo que ahora implica más costos) y viendo que ya está bien abonado, ya el año que entra me las quitan, entonces ya perdí”. Tampoco tiene vacas ni caballos (productores por excelencia de abono natural), ni traspatio lo suficientemente grande para albergarlos (puesto que ha subdividido al máximo el solar urbano para dar casa a sus hijos casados) y sus hijos ya no desean involucrarse en actividades agrícolas, ni él se dedica al campo cien por ciento. Por todas esas razones, para él no hay contradicción entre su preferencia por el abono orgánico y las ventajas operativas que le proporciona el uso de fertilizantes artificiales.

La indagación preferencial de esta investigación fue reconocer la constelación de saberes y conocimientos prácticos de los campesinos e indígenas y la forma en que estos conocimientos se han generado y difundido, y son utilizados, ampliados, cuestionados y re-significados por actores concretos. Esta forma de abordar los saberes y conocimientos prácticos de los campesinos e indígenas permitieron conocer cómo estos conocimientos se articulan, cuestionan, complementan o se niegan en un contexto cultural concreto, como es la escuela agropecuaria y las comunidades campesinas. En el ejemplo anterior pudimos ver cómo un conflicto concreto entre saberes se resuelve o se matiza al pasar al plano de los sistemas productivos que constriñen las prácticas y saberes concretos de los actores sociales. Sin embargo, también se encontraron, ejemplos de otros actores – maestros de las telesecundarias rurales y promotores en la educación rural- que reaccionaban contra el saber dominante, y para hacerlo debían enfrentarse abiertamente al sistema que sustenta ese saber, para lo cual necesitan llevar a cabo un activismo frontal en busca del regreso a los sistemas productivos ancestrales (incluso se escucharon propuestas de no sólo repudiar el uso de agroquímicos, sino ni siquiera el abono natural, sólo la alternancia de gramíneas con hortalizas como sistema de fertilización).

En la misma investigación también, se analizan las estrategias de supervivencia de la familia rural y sus expectativas de escolaridad, se contrastan los saberes que se transmiten en las familias rurales con relación al saber escolar, con el objeto de valorar el tipo de formación más consecuente con la calidad de vida rural y se comprueba testimonialmente la necesidad de lograr un mayor conocimiento de la cultura productiva y de la cultura rural, de parte de los profesores, para realizar un trabajo curricular y didáctico más acorde con las necesidades, expectativas y características de la población, de tal manera que la experiencia escolar sea más significativa y la escuela logre un mayor y mejor impacto en su contexto local.

El trabajo de investigación se realizó en tres escuelas telesecundarias de la Sierra Norte de Puebla y en sus respectivas comunidades. Además, con fines de contrastación se analizó un Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario de un Pueblo del estado de México.

Así, esta línea de investigación que se consolida con la publicación del libro: “Técnica y tradición. Etnografía de la escuela rural mexicana y de su contexto familiar y comunitario” (Díaz, 2001); nos ha provisto de ejemplos que parecerían como contradictorios desde una perspectiva estructural, (aquella que privilegia el análisis de la forma en que la acción humana hace sistema) pero perfectamente integrables desde una perspectiva que pone el acento en las diversas modalidades de la acción social, en los sujetos de la acción.

De lo anterior se desprende que, tan importante es trabajar en la demostración de la racionalidad del conocimiento indígena y campesino (para luego mostrar sus articulaciones con la cultura que le enmarca) como mostrar la forma en que, en la práctica concreta, los diferentes productores del campo van modificando, ampliando o re-significando los saberes y conocimientos de su cultura. Esto sólo es posible si se elude la ilusión de ver a los poblados en investigación y a las escuelas como *comunidades armónicas* y se les vislumbra como *escenarios culturales* donde diferentes actores, en situaciones diversas, despliegan su acción cotidiana, de forma tal que con ella dan forma a sistemas sociales y culturales en constante interacción y transformación, en procesos interculturales.

Esto puede tener consecuencias importantes en la educación intercultural: el de encontrar los caminos más pertinentes para reconocer los saberes campesinos e indígenas al interior de la escuela y para lograr la articulación de saberes, tal situación aparece, en primera instancia, como supeditada a la posibilidad de articular, en los diseños y prácticas curriculares, los saberes escolares con los saberes de diferentes culturas de las que la escuela forma parte. Creemos que la inclusión del conocimiento en las acciones concretas de los diversos actores sólo es posible si la escuela logra establecer un *diálogo con la comunidad*, esto quiere decir interactuar de manera comprensiva y abierta al aprendizaje: Si bien, *en la escuela se enseña, en la comunidad se aprende*. También, tal comunicación nos orienta a la comprensión del saber campesino e indígena y abre el abanico para la identificación de estrategias educativas. De ser correcta la apreciación sobre la articulación de saberes o *acoplamiento de saberes*, nos veremos obligados a incluir a las prácticas culturales campesinas e indígenas como elemento central para analizar la interculturalidad en la escuela.

La línea de investigación anteriormente señalada, y que constituye un antecedente importante sobre el tema en el campo de la investigación educativa, desde el año 2002 tiene continuidad en la Universidad Pedagógica Nacional (Ajusco, D.F.) a partir de un proyecto de investigación denominado: “Los saberes prácticos interculturales y su contribución en la confección de propuestas educativas para la educación multicultural.” El resultado de esta investigación se concretó con la publicación del libro: Díaz G. Ortiz P. y Núñez I. (2004) “Interculturalidad, saberes campesinos y educación”. En este libro los autores dan cuenta de una investigación cualitativa de corte etnográfico, realizada en diversas localidades del Altiplano Central de México. En una reseña que publicó Schmelkes (RMIE, 2006:

333 – 337) comenta que se trata de “un estudio de epistemología campesina que cuestiona de manera profunda los mitos dominantes que nuestra sociedad ha manejado durante siglos, y especialmente durante este último, respecto del valor de las prácticas productivas campesinas”. Coincidimos con la comentarista de que algunas de hipótesis centrales del libro son las siguientes:

- 1) El libro cuestiona la creencia de que el único modo de arribar al conocimiento válido es la ciencia y la técnica modernas. Los campesinos (e indígenas que para los autores son lo mismo) representan otra tradición mediante la cual la especie humana logró reproducir sus condiciones materiales a lo largo de la historia

Schmelkes (2006), en su comentario, advierte esta hipótesis de otra manera: *el conocimiento campesino también es conocimiento científico, en la medida en que ha podido demostrar, a lo largo de la historia, su utilidad y funcionamiento*. De ser aceptada esta afirmación, estaríamos, de entrada, avalando la pluralidad de la ciencia y, apuntando a epistemologías de-coloniales.

- 2) “Que el conocimiento campesino se haya considerado inferior al conocimiento científico deriva, en parte, de la equivocada concepción de que sus propósitos productivos son idénticos a los de la producción moderna”. El libro por el contrario afirma que:

... la principal finalidad de la producción moderna es la ganancia; en cambio, en la producción campesina es la satisfacción de las necesidades [...] son dos lógicas diferentes las que guían la producción, lo que no significa que el campesino desconozca o no comprenda la lógica moderna, que aplica para la parte de su producción destinada al mercado. Pero el comportamiento del campesino es racional,

- 3) “El conocimiento campesino no es ni estático ni aferrado a una sola cosmovisión: en las elecciones técnicas cotidianas, el campesino produce un *acoplamiento* entre los saberes técnico modernos y los tradicionales. Experimentan no sólo cuando producen para el mercado, también cuando lo hacen para el autoconsumo y también por mera curiosidad”. En el contexto de la producción campesina existe innovación, creatividad, cambio. La innovación se da desde la tradición: tradición e innovación no son opuestos.
- 4) “El campesino puede dinamizar su producción porque genera conocimiento y aprende de él (Núñez, 2004)”. Señala Schmelkes (2006) que

... sin duda uno de los aportes más valiosos de la investigación que recupera este libro es el documentar las formas de aprender del campesino: a través de la observación, de la transmisión de secretos y de la imitación, pero siempre experimentando. Y todo esto, para los autores, se da en un contexto de endoculturación: es necesario formar parte de una cultura

que recoge la historia – también la productiva – del grupo en cuestión y acomoda o adapta lo nuevo a la cosmovisión propia de esa cultura;

- 5) De esta manera, la generación de conocimiento no es un fenómeno individual, sino social. “En la lógica campesina, de satisfacción de necesidades, no hay competencia entre unidades productivas. El conocimiento no se guarda, ni se protege, más bien se comparte”.
- 6) Advierte Schmelkes (2006), respecto a la tesis 6 del libro que “En este proceso tienen un papel muy importante los especialistas campesinos (e indígenas), especialista en conocimientos tradicionales, como Don Agustín Ranchero de Ixtenco, Tlaxcala, informante y por lo mismo protagonista del libro. Estos especialistas o sabios, acumulan el conocimiento campesino, lo sintetizan, comunican las innovaciones exitosas y fracasadas, pero lo más interesante, explican. Los campesinos tienen una orientación práctica al proceso de generación y uso del conocimiento, su preocupación es por el cómo, los especialistas explican el por qué”.

Concluye la comentarista del libro diciendo que:

... este estudio y varios otros anteriores han puesto las bases para argumentar a favor de la necesidad de un nuevo paradigma educativo; uno que reconozca la diversidad cultural, la escuela y la educación superior tienen en esto un papel muy importante: les corresponde hacer explícito el conocimiento tácito de los campesinos (e indígenas) con ayuda de sus sabios y con especial énfasis en el conocimiento productivo, que ha sido descuidado en la investigación antropológica como lo denuncia el libro (Schmelkes, 2006).

En el mismo libro, se hacen puntualizaciones críticas señalando que en las escuelas agropecuarias el modelo que predomina es el que está orientado a la mediana y gran empresa agropecuaria, subordinando los saberes que tradicionalmente resuelven los problemas en las producciones locales. Sin embargo, que en los diferentes tipos de prácticas escolares y ante la urgencia de dar respuestas en los procesos productivos reales, se pierde la predominancia del modelo tecnológico dominante y se recupera la experiencia de los productores locales.

También se han producido diversos artículos y ensayos derivados de esta investigación. En el capítulo de libro titulado “Innovar en la tradición. La construcción local de los conocimientos campesinos en procesos interculturales”, (Díaz, Ortiz y Núñez, 2011) se hace una conceptualización del saber y conocimiento campesino, donde se señala que en los hechos se trata de una distinción falsa, Se destaca que no tiene utilidad la distinción entre conocimiento empírico y científico. Los citados autores destacan que:

El conocimiento empírico (por ejemplo: la alfarería y la agricultura) suponen una racionalidad cultural y complejas operaciones, así como experi-

mentaciones, que hacen difícilmente sostenible su producción accidental, el trabajo campesino está soportado en un conjunto de ideas, conocimientos, valores, definiciones y creencias que interactúan con una estructura específica, de forma tal que permiten articular en un solo proceso de transformación elementos de diferente índole y naturaleza.

El conocimiento tradicional es sistemático e interactúa con elementos externos correspondientes a otras tradiciones culturales. También se destaca que hay una relación estrecha entre creencia y conocimiento pero que no es lineal, ni aparece necesariamente, lo que sí es consustancial a las formas campesinas de conocimiento es el ámbito ritual.

Cabe destacar las siguientes conclusiones de este trabajo de investigación:

- El conocimiento campesino no es estático, ni aferrado a una sola cosmovisión.
- El campesino realiza un acoplamiento entre los saberes técnicos modernos y los tradicionales.
- Experimentan no solo para producir para el mercado sino también para el autoconsumo y por mera curiosidad.
- La innovación se hace desde la tradición.

En el contexto de la investigación, antes reseñada, se han estado formando estudiantes en el posgrado. Cabe mencionar, de manera especial, el trabajo de Pedro Antonio Ortiz Báez, que desde una perspectiva antropológica, en su tesis doctoral (2009) titulada: “Conocimientos campesinos y prácticas agrícolas en el centro de México”, continúa el análisis del libro antes reseñado por Schmelkes y del que es coautor. En su trabajo de investigación de la tesis doctoral se propone: “generar métodos y teorías propias para desentrañar la lógica particular que subyace en los conocimientos que los campesinos del centro de México ponen en funcionamiento para hacer producir la tierra.” A lo largo de su tesis analiza el conocimiento campesino como “entidad discreta” para mostrarnos la lógica que subyace en la producción y transmisión de dicho conocimiento hasta conformar un “sistema cognitivo” propio del saber campesino. Una contribución importante de esta tesis es el análisis de la sistematicidad del conocimiento campesino a la luz de “principios epistémicos relacionados con la termodinámica de sistemas (abiertos) alejados del equilibrio. “...es una apuesta analítica de los impactos de los flujos de energía en la constitución y organización de realidades complejas”. De suyo este trabajo es una muestra clara de cómo en la investigación etnográfica puede darse un diálogo con la teoría para profundizar en los problemas investigativos que, analizados en su particularismo, dan bien cuenta de la universalización del conocimiento al que se refieren, es decir, son estudios en casos, no “de casos” y por lo mismo, avances importantes para la ciencia social.

En otra dimensión de estos estudios, en el posgrado de la UPN- Ajusco. Ubicamos la tesis que presentó García Loya, F. (2009) para obtener el grado de Maestro en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional y que lleva por título: “Saberes prácticos y creencias tradicionales sobre el manejo de los animales domésticos en comunidades rurales de México”. En la tesis se hace referencia a que la producción de traspatio sigue existiendo y sigue produciendo a contra-lógica del mercado y sigue abasteciendo a la familia campesina de proteínas de origen animal. El autor parte de la premisa de que “este tipo de producción es el sustrato donde se cultivan los más diversos saberes prácticos y creencias tradicionales sobre el manejo de los animales domésticos”. Efectivamente, es una contribución importante para la investigación de lo que podemos denominar “zootécnica tradicional”.

“Los saberes tradicionales, técnicos y el simbolismo en la castración de los animales domésticos” es el título que lleva el texto central de esta tesis, donde confluyen los aspectos prácticos que muestran la articulación entre saberes, creencias y mitos anclados en una práctica local, que pareciera o debiera ser rutinaria en el ejercicio profesional de los médicos veterinarios que hacen clínica o zootecnia en las áreas rurales de todo el país. Este apartado es resultado de la aplicación de la hermenéutica a un problema concreto: la castración de cerdos, que deja ver indicadores culturales importantes y que tiene implicaciones en el reconocimiento de la funcionalidad y pertinencia del conocimiento tradicional cuando se lleva a cabo en la producción de traspatio, por ejemplo, el criterio de que el cerdo no tenga olor y sabor, antes que el criterio económico de que castrado crece más rápido, aunque en ocasiones los dos criterios son complementarios.

Con este trabajo se demuestra que los saberes prácticos y las creencias médicas tradicionales sobre el manejo de los animales domésticos, está presente de manera permanente, que no son prácticas del pasado, sino al contrario, son saberes indispensables para resolver problemas de las producciones locales en las adversas condiciones de la producción en el campo. Sostiene el autor que:

La investigación le ha mostrado que no se trata de demostrar fehacientemente la existencia de esos saberes prácticos y creencias médicas tradicionales sobre el manejo de los animales domésticos, pues eso conduciría a concluir que no existen porque uno no los ve (con un criterio de racionalidad instrumental), que existen y que en ocasiones sólo el azar o la buena fortuna pueden documentar todas sus manifestaciones. Porque, además, confirmar su existencia no significa su entendimiento, lo que trasciende es la comprensión de ellos y el papel primordial que juegan en el proceso de producción de alimentos de origen vegetal y animal y en las prácticas culturales de su contexto. Sostiene que no hay multiculturalidad posible sin la existencia de los campesinos y de los indígenas de nuestro país.

Con estos trabajos hemos mostrado cómo el conocimiento campesino e indígena es persistente, pertinente, simbólico e intercultural. Nos parece que la

comprensión de los saberes locales: campesinos e indígenas, su valor, funcionalidad y sentido, es la condición imprescindible para garantizar una propuesta de educación intercultural para la escuela rural de los jóvenes, no excluyente, capaz de hacer *dialogar* los elementos que nos definen culturalmente y que articulan las formas productivas locales con la cultura y las culturas. Esto también implica acoplar los conocimientos científicos tecnológicos más avanzados (por ejemplo de la permacultura o la agricultura orgánica) con el conocimiento local profundo de la agricultura campesina. Al mismo tiempo, es la condición para que el modelo agrícola difundido por la escuela rural de nivel medio superior pueda beneficiar a las comunidades y pueblos campesinos de nuestro país.

3. Sobre la perspectiva didáctica

Con base en la preocupación por abrir un diálogo con los profesores para intercambiar visiones, ideas y conceptos que permitan diseñar algunos criterios de actuación para abordar las formas y contenidos de la práctica escolar, pero sobre todo, tomado en cuenta el contexto cultural y las posibilidades y límites del contexto comunitario donde se realiza la educación, es necesario plantear alternativas con base en lo que hemos denominado: *una pedagogía y didáctica intercultural con base en las epistemologías y prácticas educativas indígenas y campesinas*.

Es de hacer notar que esta perspectiva, de entrada, distingue y toma distancia de la didáctica clásica que ha consistido en un cuerpo de “doctrina y prescripción” unívoca y monocultural que Comenio (1592 – 1670), definió como: “el arte general de enseñar todo a todos”. Desde entonces la tendencia que ha dominado en esta disciplina es la elaboración de una serie de normas y procedimientos que pretenden orientar la actuación de los profesores. En problema no radica en *la intencionalidad*, sabemos que todo acto educativo es una acción social intencional; el problema consiste en que tales prescripciones didácticas se imponen como “modelo del buen hacer docente”, del docente ideal, sin tomar en cuenta la diversidad cultural de nuestras sociedades, que se muestra, entre otros componentes, en su *diversidad cognitiva*, y las relaciones asimétricas y de dominación cultural que ocurre en las escuelas, más aun, sin tomar en cuenta las condiciones escolares y a los sujetos de la institución escolar.

Durante las últimas tres décadas diferentes investigadores en el contexto internacional se han mostrado preocupados por reconstruir el campo de estudio y el objeto de esta disciplina, más allá de la confección de modelos y reglas del buen hacer docente, más allá de normar, desde enfoques de la tecnología educativa, el quehacer docente. Por ejemplo: Aebli (1988), Barco de Surghi (1985; 1888), Chevallard (1984), Díaz Barriga F. (2003), Libaneo (1981, 1984) Sacristán (1982), Weiss (1989), Ménk (1986). Queda por explorar, en tiempos recientes,

los avances realizados en la región latinoamericana respecto de las perspectivas que se derivan de *la pedagogía de la de-colonización* y, además, aquellas que han considerado a la diversidad cultural y a la interculturalidad como eje de los proyectos.

Más que recrear un discurso y aplicar procedimientos y conceptos sugerimos *pensar alternativas didácticas situadas*, en escenarios culturales específicos y considerar, principalmente, aquellos elementos culturales que son marcadores de identidad (cosmovisión) y que más que ser combatidos por la escuela para imponer su modelo monocultural, sean de tomarse en cuenta para que la educación adquiera relevancia, pertinencia y sentido en la comunidad y en escuelas de los contextos de donde se realiza la educación.

A partir de todas estas observaciones es que consideramos como punto de partida el proceso de “transposición didáctica” (Chevallard: 1984) como un proceso esencial de las relaciones interculturales en la escuela; ya que se refiere principalmente a aquel proceso que ocurre en la realidad de la clase, y que se da, en el paso o transformación de un contenido a enseñar (disciplinario), respecto a un contenido enseñado (culturalmente situado). Sabemos que lo que se planea curricularmente nunca es similar a lo que efectivamente ocurre en la enseñanza y el aprendizaje, porque los profesores y alumnos reestructuran, transforman o adaptan el contenido disciplinario con fines de enseñanza, y lo hacen con base en sus interpretaciones del mismo, sus preferencias, creencias y las posibilidades reales de ponerlo en práctica. Y este es un margen muy importante a tomarse en cuenta para ofrecer alternativas didácticas, construidas en *coautorías con profesores y agentes comunitarios*, no como normas, sino como guías de acción significativas social y culturalmente.

Con base en los criterios didácticos antes señalados para el planteamiento de una *didáctica situada, interpretativa, e intercultural*, de ninguna manera la *cosmovisión* es sólo un tema o un concepto abstracto para maquillar el trabajo, sino una *orientación epistémica de las prácticas educativas, el pensamiento y orientación de los sujetos*; entendiendo la cosmovisión como la manera de ver, interpretar y participar en el mundo configurándolo. En el mundo indígena se trata del conjunto de saberes, mitos, creencias y prácticas que permiten analizar y reconocer la realidad a partir de la propia existencia, la historia y las producciones culturales.

En un sentido muy general y enciclopédico se puede decir que *cosmos* es un término latino que procede de un vocablo griego y que se utiliza para nombrar al *conjunto de todas las cosas creadas*. El concepto puede utilizarse para referirse a un *sistema ordenado*, oponiéndose a la noción del *caos*.

Es importante tener en cuenta que una cosmovisión es totalizadora; es decir, es holística, abarca aspectos de todos los ámbitos de la vida: la religión, la moral, la filosofía, la economía, la organización política y por supuesto la educación.

Si tomamos en cuenta la pluralidad de culturas que existen en el mundo, podemos afirmar que cada matriz cultural que articula dichas culturas conforma una cosmovisión, pero más aun, que cada unidad cultural contiene indicadores culturales identitarios que complejizan y diversifican el reconocimiento de los componentes particulares de una cosmovisión. Esto significa que para la comprensión de la cosmovisión de un grupo social es importante reconocer la historia social y cultural de cada unidad cultural, como también los lazos comunicantes de esa unidad cultural con las demás culturas y con la matriz cultural de la que forman parte. Es decir, hay que tener presente la interculturalidad.

Las relaciones sociales, la cultura y la educación resultan claves a la hora del desarrollo de la cosmovisión individual. Los seres humanos somos seres sociales y nadie crece totalmente aislado y ajeno al entorno. De tal manera que, si bien la educación es un proceso social, el aprendizaje social es un proceso que ocurre en la conformación de la individuación de cada sujeto y, de alguna manera, es transmitido por un entorno cultural; también es cierto que las culturas indígenas y campesinas al ser avasalladas por la monocultura, incluso a través de la institucionalización de la educación, son proclives a sufrir los embates de la modernización y la globalización y con ello a transformar su cosmovisión con la consecuente pérdida de los marcadores identitarios propios que han configurado, no sin cambios, al grupo cultural. Por tal razón, es importante restituir a través de la educación, tanto escolar como comunitaria, los marcadores identitarios que permitan el reconocimiento, aprecio y valor de la historia, el territorio y la producción cultural propia del grupo en cuestión, sin caer en relativismos ni fanatismos, sino *comprendiendo lo que hemos sido y somos para poder serlo*. Sólo así se puede garantizar una educación pertinente con sentido y horizonte con miras a lograr la interculturalidad en la escuela.

Bibliografía

- Aebli, Hans (1988). *Doce formas básicas de enseñar*. Narcea, Madrid.
- Barahona, Rafael (1986). "Conocimiento campesino y sujeto social campesino". En: Gonzalo Tapia Soko (comp.) *La producción de conocimientos en el medio campesino*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación PIIIE, Chile.
- Barco de Surgi, Susana (1985). "Los saberes del docente. Una perspectiva didáctica" *Revista Diálogo*, No. 10.
- Bonfil, Guillermo. (1991) "Las culturas indias como proyecto civilizatorio". En: *Pensar Nuestra Cultura*. Alianza Editorial, México.
- Chamoux, Marie Noelle (1997). *Trabajo, técnicas y aprendizaje en el México indígena*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México.

- Chayanov, A.V. (1981). *Sobre la Teoría de los Sistemas Económicos Campesinos*. Ediciones Pasado y Presente, México.
- Chevallard, Ives (1984). *La transposición didáctica*. La Pensee, San Vage.
- Díaz Barriga, Ángel (1885). "Notas en relación a la didáctica". Documento inédito, México.
- Díaz Tepepa, Guadalupe (1993). *El saber Técnico en la enseñanza agropecuaria*. Serie Tesis No. 15. Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN, México.
- Díaz Tepepa, Guadalupe (2001). *Técnica y tradición. Etnografía de la escuela rural mexicana y de su contexto familiar y comunitario*. El Colegio de Puebla y Plaza y Valdés, México.
- Díaz Tepepa, Guadalupe, Ortiz, Pedro y Núñez, Ismael (2004). *Interculturalidad, Saberes Campesinos y Educación*. El Colegio de Tlaxcala A.C. / SEFOA / Fundación H. Böll, México.
- Díaz Tepepa G. Ortiz Pedro. y Núñez Ismael. (2011). "Innovar en la tradición. La construcción local de los conocimientos campesinos en procesos interculturales". En: Argueta Arturo (coord.) *Saberes colectivos y Dialogo de saberes en México*. UNAM, CRIM; Puebla, Universidad Iberoamericana. México.
- Díaz Tepepa G. Ortiz Pedro. y Núñez Ismael (2009). "La construcción local del conocimiento campesino". En: Guízar Francisco y Vizcarra Ivonne (coord.) *Balance y perspectivas del campo mexicano*. Asociación Mexicana de Estudios Rurales / CONACYT, México.
- García Loya, F. (2008). *Saberes prácticos y creencias tradicionales sobre el manejo de los animales domésticos en comunidades rurales de México*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Hernández Xolocótzin, Efraín (1985). *Xolocotzia*. Universidad Autónoma de Chapingo, México
- Libaneo, José (1981). "Saber, saber ser, saber hacer. El contenido del hacer pedagógico". *Revista INTERCAO*. Facultad de Educación de la Universidad Federal de Goias, Goiania.
- Libaneo, José (1984). "Anotacoes sobre a questao pedagógico didáctica e a política social", *Anaís da III CBE*.
- Menk, Peter (1986). *Didaktik. Taschenbuch der Paedagogik. Teil 1*. Hierdeis, Bartmannsweiler.
- Núñez, Ismael (2006). "Conocimiento tecnoproductivo campesino. Innovación y convivencia intercultural". En: Espina Barrio, A. (coord.) *Conocimiento local, comunicación*

e interculturalidad. Massangana / Instituto de Investigaciones Antropológicas de Castilla y León, Pernambuco, Brasil.

Ortiz Báez, Pedro (2009). *Conocimientos campesinos y prácticas agrícolas en el centro de México*. (Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa. México.

Rojas Rabiela, Teresa (1988). *Las Siembras de Ayer. La agricultura indígena del Siglo XVI*. SEP, CIESAS, México.

Sacristán Gimeno, José (1982). “La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría práctica de la enseñanza”. En: Pérez Gimez, A. y J. Almaraz (comps.) *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Zero Z. y X., Madrid.

Schmelkes, Sylvia (2006) Reseña del libro: “Interculturalidad, Saberes Campesinos y Educación”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 11, No. 28, p. 333 - 337.

Weiss, Eduardo (coord.) (1989). *Las relaciones entre el saber escolar y el saber extraescolar en la producción agropecuaria*. Informe de Investigación. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología/ Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV –IPN, México.

Weiss, Eduardo (1991). “La formación escolar del técnico agropecuario en México, 1970 - 1990”. *Revista de Comercio Exterior*, No. 41.

INTERCULTURALIDAD: NATURALEZAS DOMINADAS, NATURALEZAS VIVIDAS

ELENA LAZOS CHAVERO¹

“La categoría de naturaleza es una creación social, distinta en cada momento histórico, cambiante de acuerdo a cómo los hombres se vinculan con su entorno”
(Gudynas, 1999: 119).

1. Introducción: La interculturalidad en la construcción de mundos socioambientales

Desde la década de 1970, varios antropólogos y diversos movimientos socioambientalistas comenzaron a cuestionar la existencia de una única categoría de naturaleza (Strathern, 1980; Schefold, 1990; Descola y Pálsson, 1996; Escobar, 2008). El término de naturaleza lleva una larga trayectoria de discusión y los múltiples significados que implica dependen del marco conceptual del cual se parta (Schmithüsen, 2000; Gudynas, 1999).

Entonces, ¿cómo se construye ese mundo sacionatural? Las discusiones llegaron a establecer que no existe una misma naturaleza para todos; lo que concurren son diversas interpretaciones para una realidad biofísica. Si encontramos múltiples naturalezas, también hallamos numerosos actores y naturalezas construidas. Pero, *a grosso modo*, desde hace ya varios siglos, la naturaleza ha pasado de significar una “entidad todopoderosa” a “una canasta de recursos” o a una forma de capital o a “un río de servicios,” es decir, siempre bajo una visión utilitarista. Cuando se toman decisiones sobre un territorio, una definición de apropiación de naturaleza prevalece sobre las otras. ¿Cuál es el discurso de Naturaleza que predomina? ¿Cuáles son las interpretaciones pertinentes? ¿A qué responde esta imposición de un discurso de Naturaleza sobre otros? Estas diferencias están atravesadas por las estructuras de poder forjadas por lo económico y por lo cultural. Si se privilegia el modelo capitalista de apropiación de

1 Originaria del Distrito Federal. Desde 1992, Investigadora Titular C del Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM. SNI II. Licenciatura en Biología, UNAM, Premio Medalla Gabino Barreda y tesis premiada por la Sociedad Botánica. Maestría en Antropología Social, ENAH. Doctorado (1992) en Antropología y Socio-economía del Desarrollo en la École des Hautes Études en Sciences Sociales, París, Francia. Tesis premiada por INAH «Fray Bernardino de Sahagún». “Distinción Universidad a Jóvenes Académicos Investigación en Ciencias Sociales” UNAM (1998). Beca CLACSO senior (2002). Cátedra Latinoamericana en Suiza y Cátedra México en la Universidad de Montreal, Canadá (2009). Coordinadora de proyectos de investigación. Autora y coautora de cuatro libros publicados, dos libros en prensa y más de 60 artículos de investigación y capítulos en libros. Ha impartido cursos en diversas universidades (México, Francia, Suiza, Canadá, Bolivia; Ecuador; Brasil; Grecia; Turquía). Línea de investigación: ecología política en torno a la conservación de la agrobiodiversidad y de los socioecosistemas. Correo electrónico: lazos@unam.mx

la naturaleza (i.e. plantaciones, introducción de cultivos transgénicos) sobre los múltiples modelos locales (i.e. diversidad agroforestal, agrodiversidad), se crea, para algunos teóricos de la ecología política, un conflicto distributivo tanto en el acceso como en el control de los recursos naturales (Martínez Alier, 2002), lo que implica consecuencias ecológicas, económicas y culturales.

Los desenlaces actuales del pensamiento que concibe a la naturaleza como resultado de un agregado de recursos naturales que hay que aprovechar para el beneficio y progreso, ameritan un nuevo acercamiento de la relación con la naturaleza, en palabras de Dalby, “configurar nuevas y distintas categorías ontológicas y prácticas de nuestro ser en términos ecológicos, sugiere asimismo renunciar a los habituales puntos de vista sobre la naturaleza” (Gudynas, 1999: 101). Registrar que existen estas nuevas configuraciones posibles resulta de gran importancia, pues supone reconocer los elementos de pluralidad e incommensurabilidad de las relaciones naturaleza y sociedad. En estas nuevas formas de configurar categorías, podrían considerarse los saberes contra-hegemónicos (Souza Santos, 2009)².

En este sentido, las crisis ambientales son crisis culturales y económicas. Se destapan luchas por los significados culturales en la apropiación de la naturaleza, los cuales son centrales para la estructuración del mundo socioambiental (Escobar, 2008: 14). Esta visión provoca un giro importante en el estudio de las diferencias culturales: de un modelo de la modernidad bajo un multiculturalismo a un modelo donde existe un dominio cultural de los efectos distributivos (colonialismo) en el acceso y control de los recursos, y por ende, donde se concretizan luchas de poder. Los movimientos sociales que reclaman hoy en día justicia ambiental, también buscan justicia cultural, es decir, el compromiso de la construcción de la interculturalidad. Pero una interculturalidad que no sólo se entienda como una “coexistencia” de diversas culturas. Inclusive, tampoco es suficiente como varios teóricos la han caracterizado: como el diálogo de culturas bajo respeto, igualdad y desarrollo de espacios comunes (Manzini, 2001; Alcina, 2003).

Entendamos interculturalidad como un proyecto político y social que implica continuamente un diálogo de culturas bajo un contexto de poder (Escobar 2006). En este mismo sentido, diversas organizaciones y movimientos sociales han determinado a la interculturalidad como un proceso dinámico y permanente de comunicación y aprendizaje mutuo con el fin de desarrollar potencialidades de

² Gudynas (1999) describe como “las concepciones latinoamericanas (de la naturaleza) son una herencia directa de las visiones europeas [...] Durante esta etapa inicial se difundió la idea que la naturaleza ofrecía todos los recursos necesarios, y que el ser humano debía controlarla y manipularla. Esta visión se inicia en el Renacimiento con las ideas sobre el conocimiento de F. Bacon, R. Descartes y sus seguidores [...] la naturaleza quedó despojada de esa organicidad y desde una postura antropocéntrica se la vio como un conjunto de elementos, algunos vivos y otros no, que podían ser manipulados y manejados [...] Desde el cambio renacentista [...] el ser humano cobra un nuevo papel por fuera de la naturaleza [...] Se manipula y apropia la naturaleza como condición y necesidad para atender requerimientos cuya meta era el progreso perpetuo [...]

grupos con diferencias culturales que no sólo reconozcan al “otro”, sino que configuren un espacio de una nueva realidad común. Inclusive, organizaciones como la FENOCIN (Confederación Nacional de Organizaciones Campesinas Indígenas y Negras) del Ecuador proponen que para la consolidación de la interculturalidad como política oficial debe haber una renovación de leyes, instituciones y del tejido social interno y debe estar en la base de la reforma educativa global (<http://www.fenocin.org/interculturalidad.html>). Si bien es cierto que la interculturalidad no admite asimetrías, es decir, desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que beneficien a un grupo cultural por encima de otro u otros (Schmelkes, 2005), debemos reconocer la existencia de esta estructura de poder para poder a partir de ella lograr las transformaciones profundas que se requieren para construir la interculturalidad.

Estas diferencias y estas interpretaciones podrían ser consideradas para los modelos de conservación y los esfuerzos de desarrollo local para garantizar una base de toma de decisiones más transparente entre los diversos actores del medio rural. No podemos únicamente concebir la construcción de puentes entre las distintas concepciones de Naturaleza o sólo pretender escuchar las otras voces que provienen de las comunidades locales sin replantearnos transformaciones en las estructuras de poder.

Desde la perspectiva del constructivismo etnográfico, estas voces son formas culturales específicas de objetivación del mundo natural (Descola, 1996; Restrepo, 1996; Escobar, 2008). Indican modelos locales de clasificación de su entorno, y como tal, se reflejan en los discursos, en las percepciones y en las prácticas de los habitantes locales. Estos modelos se configuran continuamente a través de las complejas relaciones históricas.

Los conflictos culturales son reflejos de diferencias ontológicas, es decir, diversas maneras de comprender el mundo, y en última instancia, distintos mundos, distintas naturalezas. Estas diferencias se expresan más claramente en el caso de las relaciones entre las poblaciones indígenas y los tomadores de decisión sobre el futuro de las áreas de conservación o áreas protegidas. En los planes de desarrollo, se declara la participación local como indispensable o inclusive como mandatario; sin embargo, todos estos programas de conservación raramente incorporan a las poblaciones indígenas en el diseño mismo del proyecto (Toledo, 2005; Paré y Tajín, 2007; Trench, 2008; Durand y Vázquez, 2010; Brenner, 2012; Legorreta y Márquez, en prensa). El hacerlo significaría cuestionar las estructuras políticas institucionales, pero también, los postulados teóricos que dividen cultura y naturaleza (Osterweil, 2005; Escobar, 2008: 15).

Las luchas indígenas en defensa de sus territorios giran alrededor de las interrelaciones ambiente, economía, cultura, identidad. Las concepciones de naturaleza pueden llevar a oposiciones extremas, lo que puede expresarse en múltiples enfrentamientos (i.e. entre las mineras expoliadoras y destructoras de territorios, identidades, culturas y ambientes y las comunidades locales formuladoras de

otros modelos de desarrollo; entre las compañías semilleras introductoras de cultivos transgénicos y los agricultores que luchan por mantener las semillas de sus cultivos nativos), porque lo que está en juego son los modelos alternativos de desarrollo con inclusión o con exclusión y marginación (Mallón, 2003).

En este artículo, queremos discutir la importancia de la construcción de la interculturalidad con el fin de expresar las múltiples interpretaciones de naturalezas y por ende, configurar modelos alternativos para el acceso, uso y control de los recursos naturales acorde a las necesidades de las comunidades locales. Para ello, tomaré dos casos contrastantes sobre la reforestación y la restauración forestal en el sur de Veracruz.

Enclavada en Los Tuxtlas, la Sierra de Santa Marta ocupa al norte los municipios de San Andrés Tuxtla, Catemaco, Santiago Tuxtla y parte del municipio de Angel Cabada. Hacia el sur y sureste, se extiende sobre los municipios de Hueyapan de Ocampo y Sotepan con una población dominante de popolucas, y hacia Tahaucapan de Juárez, Mecayapan y Pajapan con una población principalmente nahua. A esta región desde mediados del siglo XX, comenzaron a llegar oleadas de mestizos llegados en su mayoría del centro y sur de Veracruz. Encontramos un mosaico de tenencia de la tierra: desde la propiedad privada, propiedad federal, hasta colonias agrícolas, ejidos y comunidades agrarias que se han parcelado y dividido. Los 268 ejidos abarcan 215,824 hectáreas, correspondientes al 67% de la superficie de la sierra (Laborde, 2006). En la región de Los Tuxtlas, alrededor de 1940, se registra que había 250,000 hectáreas de bosques y selvas; pero entre 1960 y 1980 se redujo a 40,000 hectáreas debido a la colonización durante las décadas de 1950 y 1960 y a la rápida conversión en potreros por los mestizos que traían el esquema del manejo de sus lugares de origen (Dirzo, 1991; Lazos, 1996; Lazos y Godínez, 1996). La fragmentación de las selvas sigue patrones distintos dependiendo de circunstancias como las condiciones topográficas hasta las decisiones de los productores, por lo cual tenemos fragmentos de distinta forma y tamaño. Esta fragmentación que afecta a las poblaciones de especies de distintas maneras y el aislamiento entre los fragmentos amenazan el futuro de la existencia misma de la selva (Guevara et al., 2006).

2. Perdiendo bosques, desaprovechando oportunidades de participación

Las políticas de reforestación para la recuperación de los manantiales tienen poco impacto en el medio rural. Inclusive, podríamos hablar del fracaso de la política de la reforestación en México. Aunque los programas hayan cambiado de nombre, pues en el sexenio pasado se le conocía como Programa Nacional de Reforestación (2001-2003) que en este sexenio pasó a ser el Programa de Desarrollo Forestal (2006) y actualmente recibe el nombre de ProÁrbol (2007

a 2012), las reglas de operación en esencia parten de la misma interpretación del concepto de conservación y reforestación de la naturaleza. A pesar de los millones invertidos, a pesar de los anuncios de la ensarta de presidentes sembrando arbolitos el Día Mundial del Medio Ambiente, a pesar de los jornales invertidos, la reforestación tiene un impacto de recuperación de menos de la mitad de la superficie reforestada (se calcula entre 30 y 40% de la supervivencia de los árboles) y la tala clandestina de bosques llega a tres veces la superficie reforestada (CONAFOR, 2007)

El gobierno federal mantiene la misma política de reforestación del sexenio pasado, que dejó la sobrevivencia de 40 por ciento de los mil millones de árboles plantados, para lo cual se ejercieron 2 mil 33 millones de pesos, por lo que mil 220 millones se gastaron de forma ineficaz al perderse más de la mitad de lo sembrado. Lo anterior se desprende del informe *Desarrollo forestal sustentable en México* -de la Comisión Nacional Forestal (CONAFOR)-, el cual afirma que el índice de supervivencia de las plantas es de alrededor de 40 por ciento en promedio-. Entre 2001 y 2005 generó 10 millones de jornales. Sin embargo, la superficie que el gobierno federal dice que reforesta siempre es menor a la cantidad de bosques que se pierde cada año, y que es de alrededor de 600 mil hectáreas, comentó Héctor Magallón, coordinador de la campaña de bosques de Greenpeace. Indicó que ahora que esta administración se ha fijado la meta de plantar 250 millones de árboles, hay que considerar lo que ocurrió el sexenio pasado. “Se plantaron mil millones en un millón de hectáreas en seis años, pero en ese periodo se perdieron bosques equivalentes a tres veces esa superficie, entre 3 millones de hectáreas y 3.6 millones de hectáreas”, explicó. (La Jornada, 11 de abril del 2007)

¿Cómo podemos explicar este fracaso? Además de que por muchos años se reforestó con especies externas a la región, además de que los arbolitos siempre llegan tarde, inclusive a finales del período de lluvia, poniendo en riesgo su sobrevivencia rápidamente al llegar el período de estío, o todo lo que significan los problemas de muertes o quiebres de los árboles por la transportación, además de no avisar con tiempo a las comunidades y no estar preparadas para la siembra, ¿cómo las comunidades locales, indígenas y mestizas, viven el proceso de la reforestación? ¿Cómo consideran esta siembra, como imposición, como una idea venida de afuera, como una tarea obligatoria, como manejo del programa de Oportunidades, como un trabajo fortuito o como una necesidad? Estas preguntas no son formuladas ni en tiempo ni en forma por las autoridades forestales, por ende, no hay respuestas, no hay diálogos, no hay entendimientos, no hay vivencias comunes.

La comisión misma define la política de reforestación como el “otorgamiento de apoyos para el establecimiento, protección y mantenimiento de plantaciones con fines de conservación y restauración de ecosistemas forestales.” Plantean que una característica distintiva de esta política es que la “propia sociedad realiza las acciones de conservación o restauración de los recursos forestales bajo

los lineamientos de la Comisión.” Este principio es básico para entender que la reforestación se pone en manos de la población local sólo para que hagan los trabajos, pero bajo los lineamientos exclusivos de la comisión. Además, no todos los habitantes participan por igual. Básicamente, los hombres (86% de los beneficiarios) al seguir los lineamientos impuestos por la CONAFOR (Comisión Nacional Forestal), reciben mayormente los apoyos financieros. El número de jornales generados por los apoyos de Reforestación en 2009 ascendieron a 5'541,577 pero muy pocas mujeres son beneficiadas por el pago de jornales (14% en promedio). Los apoyos son otorgados tanto al sector ejidal/comunal (62%) como al sector privado (38%) (Aguirre, 2011).

Estos programas diseñados desde las oficinas y evaluados oficialmente únicamente desde visiones numéricas - primero, el número de árboles cultivados en los invernaderos, después, bajo críticas académicas y políticas, el número de árboles sembrados, más tarde, el número de árboles sobrevivientes a los riesgos socioambientales – nunca han sido imaginados para ser evaluados por las propias comunidades locales. No tenemos estudios por parte de las instituciones donde se discutan los numerosos fracasos (aquí sí en números) de la política de reforestación. Aunque haya funcionarios críticos hacia estos proyectos y además con propuestas más fundamentadas, no hay avances en lograr una participación de los actores locales en el diseño e intervención de los programas.

Las voces siguen sin encontrarse en una política que aparenta una participación local que se restringe a la realización física del trabajo, pero no se abre al diseño de los propios programas. Esto lleva a la desapropiación de los programas y a considerar únicamente la reforestación como una forma de pago. Inclusive, CONAFOR declara que en ausencia de los apoyos, más del 80% de los beneficiarios no habrían realizado acciones de reforestación en sus predios (Aguirre, 2011). Alrededor del 45% de los pobladores expresan haber participado sólo para tener el pago del jornal o para generar empleos en la comunidad (45% entre los núcleos agrarias y 36.8% entre los propietarios privados); mientras que entre el 26 y 28% de los habitantes (núcleos agrarios y propiedad privada, respectivamente) manifiestan haber querido participar para coadyuvar a detener el proceso de deforestación (Aguirre, 2011).

En particular, la Sierra de Santa Marta fue declarada Reserva Especial de la Biósfera en 1998, aunque desde 1980 ya había sido reconocida como Zona de Protección de Flora y Fauna. Desde 1967 a la fecha se han perdido más de 60,000 hectáreas de selva, es decir, se calcula una pérdida del 78% de la cubierta forestal con tasas de deforestación que en algunos años superan las 2,000 hectáreas por año, siendo las décadas de 1970 y 1980 cuando hubo una mayor deforestación (INE, <http://www2.ine.gob.mx/publicaciones/libros/2/stamarta.html>). Inclusive se ha reportado que entre 1967 y 1976, la cubierta vegetal disminuyó drásticamente: de 96,640 hectáreas a 35,788 hectáreas

(Ramírez, 1992 en Paré y Fuentes, 2007: 46). En estos años, la Comisión Nacional de Desmontes fomentaba la conversión de tierras “baldías” en tierras productivas, por un lado, y las concesiones madereras que todavía funcionaban hasta mediados de 1980, aprovechaban rápidamente los fragmentos boscosos, por otro lado, ya que fue hasta 1986 que la Ley Forestal reconoció al dueño de la tierra como beneficiario del aprovechamiento de los recursos forestales. Estas cifras desde 1980 resultan paradójicas: altas tasas de deforestación en zonas protegidas. Esto significa que ha habido tanto quiebres y rupturas en la política de conservación como conflictos internos que han llevado a una falta de una estructura legitimada por las comunidades, a un resquebraje de instituciones locales y por ende, la existencia de una desorganización interna. Esto se traduce en la falta de participación de los pobladores locales en la toma de decisiones de las políticas de conservación y de desarrollo agrario o peor aún abre huecos donde los líderes coludidos con autoridades se aprovechan del vacío institucional y de la fluidez del marco legal. Las comunidades no sólo se sienten ajenas a los objetivos de dichas políticas, pero inclusive, se sienten amenazadas por ellas.

... cuando supimos que se venía la ley, pues rájale, que muchos se fueron contra los bosques, una tala pero fuerte, sacaban camiones y camiones con madera, en la madrugada los veía uno, pero los forestales sabían, ¿cómo no lo iban a saber? (Don Cándido, indígena nahua de Tatahuicapan de Juárez)

... los ganaderos comenzaron a quemar para luego convertir todo eso en potrero. Así nos enseñaron, así hemos visto que se hace, queremos trabajar la tierra y con monte, pues, así no podemos trabajar. ‘Ora es distinto, ‘ora ya uno tiene conciencia, pero ¿de qué vamos a comer? Ellos, los forestales, vienen pero no tienen conciencia de nuestras necesidades. Ellos vienen de fuera y piensan lo que les dicen, pero no piensan como nosotros, no nos preguntan, solo piensan que somos malos o que no queremos cooperar (Rufino, ganadero de Benigno Mendoza)

Este miedo a perder sus tierras o el control sobre parte de su territorio también fue expresada cuando la UNAM buscaba tierras que pudieran ser donadas y/o compradas para constituir la Estación de Biología con fines de investigación (Durand y Ruíz, 2009). Esta estación ubicada en el municipio de Catemaco y cuyo tamaño es de tan solo de 640 hectáreas ha estado bajo tensiones a lo largo de los años con la dos comunidades vecinas, Balzapote y Laguna Escondida. Según los pobladores balzapoteños, las promesas de servicios, en particular de una clínica rural, a cambio de la donación de 200 hectáreas no fueron cumplidas y esto ha sido el punto de conflicto. No cabe duda que en aquella época, mediados de la década de 1960, no se consideraba que la conservación era un hecho sociopolítico (Wilshusen et al, 2002), y por ello se descuidaron las formalizaciones debidas para comenzar el inicio de las comprensiones de naturalezas y sus devenires (Durand y Ruíz, 2009).

Transcurridos veinte años, el establecimiento de áreas naturales protegidas siguió líneas paralelas al modelo establecido por la Estación de Biología de Los Tuxtlas. Aunque SEMARNAT haya abrazado el principio 10 de la Declaración de Río en 1992, donde se pondera la participación social de todos los ciudadanos interesados en el nivel que corresponda, esta vasta deforestación y el fracaso de la política de conservación en áreas protegidas como Los Tuxtlas se deben, por un lado, a la falta de participación local tanto en las políticas de conservación como en las políticas de desarrollo, pero también a la desarticulación y a las contradicciones entre las políticas públicas lo que ha dificultado la aplicación de los instrumentos de política ambiental. Esto ha generado artimañas de corrupción establecidas con líderes y funcionarios, lo que fomenta la tala y la caza clandestina. Las políticas forestales se ven separadas de las agrícolas y de las ganaderas. Por ejemplo, mientras que CONAFOR alienta la conservación de bosques y selvas por pago de servicios ambientales; FONAES (Fondo Nacional de Apoyo para las Empresas en Solidaridad de la Secretaría de Economía) fomenta la ganadería a través de créditos para la compra de ganado, aún si los productores no manejan adecuadamente praderas con pastos productivos. Así, si existen contradicciones tan fuertes entre dichas políticas agropecuarias y forestales, ¿qué podemos esperar de la coordinación con las políticas educativas y las políticas de salud en el medio rural? Aparejado al desarrollo social, e inclusive a veces, resultante de la aplicación de estos programas descoordinados, los problemas sociales de marginación y exclusión social, la galopante pobreza de la mayor parte de la población, la inestabilidad en la tenencia de la tierra, las políticas económicas causantes de mayores desigualdades generan una alta vulnerabilidad social, económica, ecológica y política en la región. En este sentido, coincidimos con Paré y Fuentes (2007) cuando plantean que la fragmentación institucional ha llevado a incoherencias entre las políticas a todos los niveles.

A pesar de estos adversos resultados, existen algunos avances. Mientras que en 1996, los pobladores desconocían inclusive que vivían en un área natural protegida (Lazos y Paré, 2000); actualmente, la información ha fluido fuertemente y la importancia de la conservación ha sido discutida a través de múltiples talleres de “concientización.” Sin embargo, esto no es suficiente para entablar responsabilidades y apropiaciones por parte de las comunidades locales del bienestar de su territorio. A pesar de algunos acuerdos, las instituciones agrícolas (tanto a nivel federal, la SAGARPA, como a nivel del estado de Veracruz, la Secretaría de Desarrollo Agropecuario, Rural y Pesca, la SEDARPA) siguen impulsando modelos productivos no adecuados: ganadería extensiva y agricultura con bajos rendimientos y con un uso excesivo de agroquímicos. Esto ha conllevado a una tala desmedida, lo que ha provocado una fuerte erosión del suelo, a un azolvamiento y a una contaminación de cuerpos de agua. El tráfico ilegal de especies animales y vegetales no se ha detenido.

Los grandes pilares de la política de conservación en México - a) la creación

de áreas naturales protegidas, mayormente, ya que 70% de la superficie conservada se encuentra bajo este estatuto (Paré y Fuentes, 2007), y; b) las políticas de reforestación, - se encuentran tambaleantes desde sus bases. Los objetivos de las reservas y programas aludidos claramente establecen entre sus prioridades el mejoramiento de las condiciones de vida de las poblaciones locales. Igualmente, dentro de sus estatutos se señala a la participación como un elemento clave para lograr avanzar en la conservación y en el desarrollo regional. Sin embargo, esta participación queda más en el papel que en la práctica. Varios consejos asesores no se han logrado consolidar; muchos otros son un simple juego y muy pocos tienen legitimidad. Una de sus principales tareas es participar en la elaboración de un Programa de Conservación y Manejo, enriquecer propuestas para los Programas Operativos Anuales (POA) y asimismo detectar los problemas socioambientales más importantes de la región para llevarlos a un foro de discusión regional. Por ende, estos objetivos no se han cumplido en la mayoría de las áreas naturales protegidas (Trench, 2008; Durand y Vázquez, 2010; Brenner, 2012; Legorreta y Márquez, en prensa).

3. Recobrando bosques, recuperando manantiales

... yo me di cuenta que donde nace el río se estaba secando, cada vez había menos agua. Me puse a pensar como sería adelante si el río pues el agua no iba a brotar más. Eso me hizo ponerme a sembrar árboles, árboles de los que llaman el agua. No todos los árboles llaman el agua, unos los espantan. Así que empecé con la siembra de apompo, ese es muy bueno.
(Wenceslao, indígena popoluca, Ocotal Chico)

Al mismo tiempo que todo esto sucede, existen experiencias a pequeña escala que nos dan aprendizajes sobre los caminos de la conservación y de la restauración forestal. En la zona popoluca de la sierra, en Ocotal Chico, un pequeño grupo de productores comenzó a organizarse para convertir sus parcelas en bosques con el fin de recuperar los manantiales ya casi perdidos. Esta zona es un pequeño enclave de bosques de pino-encinos con una alta precipitación anual, donde los productores han cultivado café en múltiples sistemas. Con apoyo de varias organizaciones, particularmente, después de uno de los huracanes que más había afectado a la vegetación, estos productores decidieron ir sembrando árboles desde la semilla, es decir, no traídos de viveros, para ir transformando poco a poco sus milpas y potreros en bosque. Por distintas causas, desde cuestiones de salud hasta de educación, los productores siempre tienen un hato ganadero fluctuante, por lo general, entre 10 y 20 cabezas de ganado. Pero Wenceslao viendo que no prosperaba como pequeño ganadero debido a las fluctuaciones de los precios que tendían a la baja y al “coyotaje” en la compra de ganado, decidió vender todo su hato para convertirse en un productor forestal cuando le propusieron el proyecto.

Esto facilitó la disposición para la transformación productiva. Sin embargo, cuando visitamos su parcela en agosto del 2012 le cuestionamos su decisión de dejar de sembrar maíz, ya que pondría más vulnerable a su familia, ya que estaría siempre dependiente del mercado, perdiendo así su soberanía alimentaria. Frente a esto, Wenceslao comentó: “es cierto, ya no tendré maíz, pero cuando no llueve, tampoco tengo maíz. Entonces yo para mí digo que lo más importante es volver a tener lluvia. Si tenemos agua, podemos sembrar un poco y lo demás que quede de bosque para que los otros compañeros lo vean, lo comenten y luego decidan.” Este productor tiene una parcela de 15 hectáreas, y ha ido poco a poco volviendo a sembrar árboles maderables. Aunque mientras los árboles crecen, Isidro ha aprovechado el terreno para la siembra de maíces nativos. El proceso le ha tomado más de 5 años, pero en los últimos dos años, ha podido invertirle más trabajo por el apoyo que recibe de la organización Espacios Naturales y Desarrollo Sustentable A.C. Aunque haya sido poco tiempo, ya tiene sus recompensas. En primer lugar, el manantial del cual ya no brotaba agua, actualmente ha sido recuperado. El río ya no se llena de piedras y lodo que no permitía que corriera el agua. “solito el río se limpió, como ya no hay arrastre de tanta tierra con la lluvia, entonces ya los árboles la detienen, ya no la dejan ir, así se limpiaron los ríos” nos cuenta Wenceslao. Pero inclusive, también señala que hace 3 años, él podía vender su parcela en 400,000 pesos; pero que recientemente en 2012, por todos los árboles ya sembrados, una persona de Coatzacoalcos, le pagaba hasta 1,500,000 pesos.

Su parcela se ha convertido en una parcela demostrativa para los productores. Una decena de familias más le han seguido a disonantes ritmos y en diferentes espacios, pero han logrado tener un vivero que surte de 10 especies de árboles, principalmente pinos y encinos, a la región. Tienen reuniones cada dos meses para ver los avances, los problemas y las soluciones que cada productor va imprimiendo en sus parcelas. Si bien es cierto que apenas se van a consolidar como red y si bien es cierto que son muy pocos todavía, las familias se han mantenido por varios años, a pesar de las altas vulnerabilidades sociales, económicas y políticas, en la restauración forestal de sus parcelas y recobrando los manantiales que ya estaban secos. Las familias viven de su producción cafetalera que venden al exterior y de su producción maicera para la subsistencia. Aunque hayan tenido varios fracasos en la comercialización del café, cuentan con una rica experiencia organizativa, lo que les ha permitido tener otro tipo de vínculos con las instituciones y asociaciones civiles. El tipo de negociaciones, las reglas instauradas, las normas para seguir, los tiempos, los espacios son discutidos ampliamente. Esto los ha consolidado como grupo. Sin embargo, entre los participantes, hay algunos que estando como cabezas de la organización cafetalera han cometido fraudes. ¿Cómo influye esto en la confianza del grupo? Es una experiencia nueva para reconfigurar un modelo alternativo bajo muchas dudas pero bajo un clima de respeto y de confianza en el futuro. “Sí vamos a poder salir adelante. Nuestro vivero ya está produciendo

mucha planta que luego surtimos para la reforestación de por este lado de la sierra” es el sentir de varios de los productores.

El proyecto ha sido hasta hoy en día apropiado por ellos, a pesar de que el financiamiento tiene diversos orígenes (gobierno del estado de Veracruz como de empresas privadas y empresas paraestatales). Además, la Sierra de Santa Marta ha sido un mar de intervenciones de agentes externos, instituciones gubernamentales y no gubernamentales, operadores políticos que han tenido efectos específicos sobre el tipo de relación que se establece entre éstos y la población local. En particular, diversas instituciones gubernamentales han dejado como secuela actitudes de dependencia, como contraparte de un paternalismo exacerbado y divisiones intracomunitarias como consecuencia de formas corporativas de aplicar los recursos. Esta historia de desencuentros ha logrado minar las instituciones sociales locales y por ende, nos encontramos con instituciones deslegitimadas. No obstante, en el caso de los productores forestales de Ocotil Chico, podemos hablar de cierto éxito logrado hasta hoy, el cual tiene varias causas. Por un lado, los productores ya habían comenzado a trabajar una restauración forestal con otras asociaciones civiles, luego fueron impulsados con el programa de emergencias después del huracán. Teniendo la supervisión de varias asociaciones civiles, el financiamiento y la asistencia técnica han sido continuos y apegados a la realidad de la región. Por otro lado, los productores han establecido sus propios compromisos, de acuerdo a su situación familiar. Sin embargo, todavía no podemos augurar un éxito, ya que han pasado pocos años y las vulnerabilidades que enfrentan las familias son muy altas. No obstante, es un esquema más apegado a la realidad de la vida campesina, es un esquema donde se comparten los conocimientos y las dudas, es un esquema donde se resuelven los problemas por ambas partes. Los intereses seguirán siendo distintos y las concepciones de naturaleza son contrapuestas, pero pudieron encontrar hasta ahora una forma de tejerlas.

Como estas experiencias, hay muchas a lo largo del país, asesoradas bajo distintas asociaciones civiles e instituciones académicas, sin embargo, por lo general, quedan a pequeña escala, es decir, sólo una decena de productores participan, de una población de 200 a 300 familias. Entonces siempre quedan preguntas importantes para elevar la escala de la experiencia, ¿por qué no hay más experiencias de este tipo?, ¿por qué no hay más productores que se animen a participar?, ¿cuáles son los factores sociales, culturales, económicos o políticos que dificultan una mayor participación?, ¿por cuánto tiempo funcionará este modelo? Esto tiene mucho que ver como estas intervenciones, con sus normas y prácticas, han contribuido a que ciertas tomas de decisión salgan del espacio de hegemonía de las comunidades y produzcan vacíos institucionales importantes. En pocos casos, las instituciones gubernamentales han impulsado estas experiencias conjuntamente con las asociaciones civiles (véase el caso de CONAFOR en Oaxaca).

Esta preocupación gira en torno al carácter de la participación de la población local. Aunque los proyectos se identifiquen con la corriente del desarrollo sustentable, es extremadamente endeble si los actores locales no se transforman en sujetos sociales con capacidad para dirigir su propio proceso de desarrollo. La construcción de un sujeto social capaz de orientar las acciones que puedan proporcionar mayor bienestar implica su propia capacidad de dialogar con sus propuestas para impulsar un proceso de desarrollo regional desde adentro (Paré y Lazos, 2003). Las múltiples interacciones entre las comunidades y los agentes e instituciones externos provocan cambios: unas instituciones locales se erosionan, desaparecen o se transforman; mientras otras instituciones aparecen y las relaciones internas, la estructura de poder y los territorios se modifican (Paré y Lazos, 2003).

4. A manera de reflexiones

En este sentido, la interculturalidad viene a jugar un papel fundamental para darle un giro a la política de conservación y de desarrollo. Si en verdad, la interculturalidad no solo se enunciara políticamente en las instituciones culturalistas de la región (i.e. Dirección General de Culturas Populares, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas), sino que se convirtiera en un proyecto político y social que implicara continuamente un diálogo de culturas a partir de una transformación continua en las estructuras de poder, las comunidades podrían construir espacios de toma de decisiones de una manera más democrática y transparente y podrían apropiarse de los proyectos para construir modelos alternativos de desarrollo (Mallón, 2003).

Sin embargo, en la Sierra de Santa Marta, la educación intercultural no es una meta social ni política. Las escuelas bilingües, después renombradas como de educación intercultural, se aparecen como un fantasma de la educación, siempre volando en los discursos pero nunca tangible en la región. En el discurso, los y las maestras enseñan el *nahuat* del sur de Veracruz; en la práctica, nadie habla en *nahuat* en la escuela. A pesar de esta gran contradicción, no hay reflexiones grupales al respecto. Tampoco hay talleres sobre la identidad nahua ni popoluca. Inclusive, hay maestros que nos dicen:

Nosotros no somos nahuas, yo y mi esposa somos maestros, no tenemos tierra, no vivimos de la tierra, entonces no somos nahuas. Aquí nahua es el que es campesino, que tiene su parcela, que siembra maíz o tiene su ganadito. Yo hablo el dialecto, pero no lo uso (director de una escuela bilingüe) (Lazos, 2003: 100)

Los nahuas son los pobres de Tatahui, y vaya que hay pobres. Yo soy maestra, yo no soy nahua (maestra en el sistema bilingüe) (Lazos, 2003: 100)

Ser nahua está asociado con pobreza e ignorancia. Ser nahua significa no haber ido a la escuela. El futuro de los nahuas es incierto, por ello, los maestros piensan que el futuro debe ser construido en una sociedad nacional con una cultura internacional. Algunos maestros piensan que sólo hay que mantener la cultura nahua como una forma de orgullo nacional, pero no por ser una meta de transformación cultural contrahegemónica; mientras que otros, inclusive, argumentan que mientras se quiera mantener las costumbres nahuas, “habrá atraso.” Los docentes, inclusive del sistema bilingüe, no vislumbran la importancia de la construcción de la interculturalidad (Lazos, 2003: 101).

Esto nos lleva a un callejón sin salida. Si planteamos que debe construirse una sociedad intercultural participativa, tendríamos que tener diálogos entre comunidades y sector magisterial sobre el futuro de la educación indígena y la revaloración de la cultura local en la educación nacional. En contraste, la mayoría de los hogares campesinos nahuas siguen hablando *nahuatl* a los niños y niñas, pero se da sólo al interior de la familia. Por el contrario, los maestros bilingües hablantes de *nahuatl* siempre platican con sus hijos en español. ¿Cómo se construye una sociedad intercultural a través de la educación cuando ni siquiera los maestros creen en este proyecto de vida? A pesar del desinterés o apatía magisterial generalizada, existen algunos docentes activos e interesados en reflexionar con los niños y niñas de la sierra. Este diálogo entre comunidades y sector magisterial sobre el futuro de la educación indígena y sobre el futuro socioambiental está por construirse. La revaloración de la cultura local se tendría que construir desde lo local y desde lo nacional. Uno de los elementos fundamentales para su revaloración es la existencia de formas de organización comunal donde pueda darse la expresión de actores que generen movimientos que se interesen por reproducir los procesos de identidad a través de la lengua, de una territorialidad, de usos y costumbres, de ciertos rasgos culturales que signifiquen y simbolicen redes de intersección entre los participantes. Cuando se configuren estos movimientos en la sierra, reivindicando la defensa de su territorio y de sus identidades, buscando justicia social y ambiental, se podrán construir caminos de diálogo entre las diversas concepciones de Naturaleza y las formas de control y transformación de sus territorios. Con ello, finalmente se logrará tejer la interculturalidad y conformar una ciudadanía que construya esquemas de democracia, donde lo cultural tenga un papel fundamental en su devenir. Estos movimientos serían la chispa que encendiera el inicio de colaboración entre los intereses externos de la conservación y los intereses propios de las comunidades para lograr conservar bajo un esquema de democracia participativa donde lo ambiental y el bienestar social sean la base de este nuevo modelo de desarrollo. Estas interacciones de comprensión de intereses y de percepciones serían un primer requisito para avanzar en esquemas legítimos de conservación.

5. Bibliografía

- Aguirre Calderón, Oscar, 2011. "Evaluación de la política de reforestación en México" Conferencia presentada en el Seminario Internacional sobre Evaluación de Políticas Públicas Forestales celebrado 4 y 5 de agosto 2011. En: <http://www.conafor.gob.mx:8080/documentos/docs/7/2317Evaluaci%C3%B3n%20de%20la%20Pol%C3%ADtica%20de%20Reforestaci%C3%B3n%20en%20M%C3%A9xico.pdf> y <http://www.conafor.gob.mx:8080/documentos/docs/7/2552Memoria%20del%20Seminario%20Internacional%20Evaluaci%C3%B3n%20de%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%BAblicas.pdf>
- Alcina, Miquel (2003). *La comunicación intercultural*. Ed. Antropos, Barcelona, España.
- Brenner, Ludger (2012). "Desafíos para la gobernanza ambiental en México: El caso de las reservas de la biósfera". En: Rosales, R., L. Brenner y C. Mendoza (coord.) *Geografía económica y social. Actores, instituciones y procesos globales*. UAM y Siglo XXI Ed., México, D.F.
- Cadena, de la, Marisol (2010). "Indigenous politics in the Andes. Conceptual reflections beyond politics". *Cultural Anthropology*, Vol. 25, Núm. 2, pp. 334-370.
- Descola, Philippe (1996). "Constructing Natures: Symbolic Ecology and Social Practice". En: Descola, P. y G. Pálsson (Eds.) *Nature and Society: Anthropological Perspectives*, Routledge, London, pp. 82-102
- Descola, Philippe y Gísli Pálsson (eds.). *Nature and Society: Anthropological Perspectives*, Routledge, London
- Dirzo, Rodolfo (1991). "Rescate y restauración ecológica de la selva de Los Tuxtlas". *Ciencia y desarrollo*, Vol. 17, pp. 33-46.
- Dirzo, R. y M.C. García (1992). "Rates of deforestation in Los Tuxtlas, Veracruz, México" *Conservation Biology*, Vol. 6, No. 1, pp. 84-90.
- Durand, Leticia y Julieta Ruíz Cedillo (2009). "Estaciones biológicas y participación social. La experiencia de la Universidad Nacional Autónoma de México en Los Tuxtlas, Veracruz, México". *Ambiente y Sociedad*, Campinas, Vol. XII, No. 2, pp. 325-340.
- Durand, Leticia y Vázquez, Luis Bernardo (2010). "Biodiversity conservation discourses. A case study on scientists and government authorities in Sierra de Huautla Biosphere Reserve, Mexico" *Land Use Policy*, Vol. 28, pp. 76-82.
- Escobar, Arturo (2008). *Territories of Difference. Place, movements, life, redes*, Duke Univ Press, USA.
- Gudynas, Eduardo (1999). "Concepciones de la naturaleza y desarrollo en América Latina" *Persona y Sociedad*, Vol. 13, No. 1, pp. 101-125, Chile.

- Guevara, Sergio, Javier Laborde y Graciela Sánchez-Ríos (2006). "La Fragmentación" En: Guevara, S., J. Laborde y G. Sánchez-Ríos (Eds.) *Los Tuxtlas. El paisaje de la sierra*, pp. 111-134. Instituto de Ecología, A.C., México.
- INE, SEMARNAT, <http://www2.ine.gob.mx/publicaciones/libros/2/stamarta.html>
- Laborde, Javier (2006). "Los Habitantes" En: Guevara, S., J. Laborde y G. Sánchez-Ríos (Eds.) *Los Tuxtlas. El paisaje de la sierra*. Instituto de Ecología, A.C., México.
- Lazos Chavero, Elena (1996). "La Ganaderización de dos Comunidades Veracruzanas: Condiciones de la Difusión de un Modelo Agrario" En: Paré, L. y M. J. Sánchez (eds), *El ropaje de la tierra. Naturaleza y Cultura en cinco zonas rurales*, pp. 177-242. pp. IIS-UNAM /Plaza y Valdés, México.
- Lazos Chavero, Elena y Lourdes Godínez Guevara (1996). «Dinámica familiar y el inicio de la ganadería en tierras campesinas del sur de Veracruz» En: Paré, L. y M. J. Sánchez (eds), *El ropaje de la tierra. Naturaleza y Cultura en cinco zonas rurales*, pp. 243- 354.. IIS-UNAM Plaza y Valdés, México
- Lazos Chavero, Elena y Luisa Paré (2000). *Miradas indígenas sobre una naturaleza entristecida: Percepciones del deterioro ambiental entre nahuas del sur de Veracruz*. Plaza y Valdés / Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM, México.
- Lazos Chavero, Elena (2003). "La escuela en las comunidades" En: Paré, Luisa y Elena Lazos. *Escuela rural y organización comunitaria: instituciones locales para el desarrollo y el manejo ambiental*, pp. 52-129. IIS-UNAM / Plaza y Valdés, México.
- Legorreta, Carmen y Conrado Márquez (coord.) (en prensa). *Paradojas de las tierras protegidas. Democracia y clientelismo ambiental en Reservas de Biosfera en Chiapas*. CEIICH-UNAM, México.
- Mallón, Florencia (2003). *Campesinado y nación. La construcción de México y Perú post-coloniales*. CIESAS / Colegio de Michoacán / Colegio de San Luis, México.
- Manzini, V. (2001). *Multiculturalidad, Interculturalidad: Conceptos y estrategias*. Universidad de Boloña, Boloña.
- Martínez Alier, Joan (2006). *El ecologismo de los pobres. Conflictos ambientales y lenguajes de valoración*. Icaria / Antrazyt / FLACSO, Barcelona.
- Osterweil, Michal (2005). "Place-Based Globalism: Locating Women in the Alternative Globalization Movement" En: Harcourt, W. y A. Escobar (eds.) *Women and the Politics of Place*, pp. 174-189. Kumarian Press, Bloomfield Conn.
- Paré, Luisa y Elena Lazos (2003). *Escuela rural y organización comunitaria: instituciones locales para el desarrollo y el manejo ambiental*. IIS-UNAM / Plaza y Valdés, México.

- Paré, Luisa y Tajín Fuentes (2007). *Gobernanza ambiental y políticas públicas en áreas naturales protegidas. Lecciones desde Los Tuxtlas*. Cuadernos de Investigación 38, IIS-UNAM, México.
- Restrepo, Eduardo (1996). "Cultura y biodiversidad" En: Escobar, A. y A. Pedrosa (eds.) *Pacífico: ¿Desarrollo o diversidad?*, pp. 220-244. CEREC/Ecofondo, Bogotá,
- Santos, Boaventura de Souza (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, Siglo XXI, México.
- Schefold, R. (1990). "Natur und Kultur im Weltbild indonesischer Stammesgesellschaften" En: Boehm, W. y M. Lindauer (eds.) *Woher, Wozu, Wohin? Fragen nach dem menschlichen Leben*, pp. 285-308. Klett, Stuttgart.
- Schmelkes, Sylvia (2005). "La interculturalidad en la educación básica" Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Curriculum y Competencias, organizado por Editorial Santillana y celebrado en la Ciudad de México, los días 21 y 22 de enero de 2005. (<http://www.amdh.com.mx/ocpi/documentos/docs/6/16.pdf>)
- Schmithüsen, Franz (2000). "The Socio-cultural and Political Context of Sustainable Forestry Practices" En: Seeland, K. y F. Schmithüsen, *Man in the Forest, Local Knowledge and Sustainable Management of Forests and Natural Resources in Tribal Communities in India*, pp. 11-31. D.D. Printworld Ltd. Nueva Delhi.
- Strathern, Marilyn (1980). "No Nature, No Culture: The Hagen Case" En: MacCormack, C. y M. Strathern (Eds.) *Nature, Culture and Gender*, pp. 174-222. Cambridge Univ Press, Cambridge.
- Toledo, Víctor Manuel (2005). "Re-pensar la conservación: ¿Áreas naturales protegidas o conservación bio-regional?" *Gaceta Ecológica*, Vol. 77, pp. 67-82.
- Trench, Tim (2008). "From 'orphans of the state' to the Comunidad Conservacionista Institucional: the case of the Lacandon Community, Chiapas" *Identities* Vol. 15, No. 5, pp. 607-643.
- Wilshusen, Peter *et al.* (2002). "Reinventing the square wheel: critique of a resurgent "protection paradigm" in international biodiversity conservation". *Society and Natural Resources*. Vol. 15, No. 1, pp. 1-40.

TRASCENDIENDO LAS TEORÍAS HEGEMÓNICAS. LOS APORTES DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS Y LOS MOVIMIENTOS SOCIALES A LAS CIENCIAS SOCIALES

VÍCTOR MANUEL DEL CID LUCERO¹

1. Introducción

Desde la década de los años 80 del siglo pasado hasta el presente, las ciencias sociales se han enriquecido con el surgimiento de nuevas propuestas epistemológicas, tal como la educación popular liberadora, comunicación popular, sistematización e investigación acción participativa, corrientes de pensamiento que con sutiles matices tienen el común ideal de una sociedad y una humanidad de iguales, donde unos y otros podamos encontrarnos y complementarnos. Búsqueda que comparte la educación intercultural. Se trata de la construcción del “nos –otros” mediante la transformación positiva de las relaciones entre culturas diferentes y la promoción del cumplimiento del derecho colectivo de los pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades étnicas a una vida con justicia y equidad, es decir, el ejercicio de la ciudadanía intercultural, entendida esta, como desde un enfoque de derechos.

Estos aportes a las ciencias sociales emergen de la crítica al modelo de educación tradicional, enclaustrado y alejado de la realidad. Dos fundamentos de esta ruptura epistemológica son el impulso de una alternativa en la creación de saberes y la contribución para la problematización de la realidad de pobreza, discriminación, inequidad, como un primer paso para la toma de conciencia y la transformación de la sociedad.

Otro de los grandes aportes de esta época es la Teología de la Liberación cuya voz profética se alzó en contra de los pecados sociales. En las Comunidades de Base, de manera participativa se promovió la relectura de las sagradas escrituras, juntando las metodologías de la educación cristiana con las de la educación y comunicación popular.

1 Originario de Jalapa, Guatemala. Tiene estudios de licenciatura en Sociología con mención en Autonomía y de Maestría en Antropología Social, ambos de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN). Labora actualmente en la Secretaría para Asuntos Indígenas y Afrodescendientes del Ministerio de Relaciones Exteriores de la República de Nicaragua. Sus líneas de investigación actual son: territorialidad, salud, educación, identidad, gobernanza. Ha colaborado como Investigador del Centro de Apoyo al Desarrollo de los Pueblos Indígenas, CADPI, en el Consejo de Pueblos Indígenas del Pacífico, Centro y Norte de Nicaragua y participado en 2010 y 2011 como Consultor del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Sus publicaciones han versado sobre infancia indígena, saberes ancestrales e institucionalidad indígena. Correo electrónico: delcidlucero@yahoo.com

Una segunda ruptura epistemológica tiene lugar con la propuesta de los pueblos indígenas de la interculturalidad, en la que los sujetos autonómicos, individuales y colectivos, se abren a los demás miembros de la sociedad manteniendo su propia identidad. La interculturalidad desde esta perspectiva no puede entenderse como un sistema, sino como un proceso de aprendizaje permanente.

2. Reinventar las disciplinas sociales

En un artículo reciente publicado en el periódico mexicano La Jornada, el antropólogo Esteban Krotz, de la Universidad de Yucatán, propone que en la actualidad, cuando se intentan reinventar los modelos de desarrollo convencional, deberíamos hacernos la pregunta sino es mejor reinventar la economía, la sociología y las demás disciplinas sociales. El profesor Krotz propone volver la mirada hacia los grandes aportes de las ciencias sociales y humanidades latinoamericanas que surgieron en las dos últimas décadas del siglo pasado, que a la vez que denuncia la falsedad de las teorías hegemónicas con la generación de alternativas. Los aportes mencionados, según Krotz, han sido opacados por el culto a la globalización y la postmodernidad, ambas insensibles ante la verdad de la desigualdad persistente. Posmodernidad que empezó en el llamado primer mundo en la década de los años 70 del siglo pasado, caracterizado por la acumulación de capital basada en la transnacionalización de la producción y los consumos de mercancía, lo que trajo la desnacionalización de las economías periféricas, entregadas por las oligarquías locales a los oligopolios globales, acentuándose esto en Latinoamérica en los años 90 del mismo siglo. La modernidad impulsada con el oro extraído a América y su fase posterior, la postmodernidad, son subalternas respecto a las zonas geopolíticas hegemónicas. (Morales, 2012).

Volver a los aportes que a finales siglo pasado enriquecieron las ciencias sociales, no significa un retroceso en el tiempo ni una repetición mecánica, se trata de asumir un legado intelectual que está vivo y puede ser útil para la acción transformadora en los contextos teóricos y sociopolíticos actuales, en los que sigue siendo imperativo la lucha de la mayoría por una vida con dignidad, sin inequidades.

Entre estos aportes, está la *teología y filosofía de la liberación* que se hace una relectura de la sociedad, criticando y denunciando el sistema de injusticia global y buscando la realización de los valores de la libertad, igualdad y solidaridad, no con actos individuales sino desde una propuesta ética colectiva. La *educación popular liberadora*, crítica de la educación tradicional bancaria, de la alienación y la división social del conocimiento, proponiendo la reorganización completa de la sociedad, sus instituciones y sus formas de ejercer el poder, pasando de la conciencia ingenua a una conciencia informada y reflexiva de la ciudadanía.

Según el profesor Krotz, estos enfoques teóricos para comprender y transformar las realidades, es acompañada por otra teoría que viene de los pueblos indígenas latinoamericanos, del sur del sur, la teoría del Buen Vivir o del vivir en plenitud. Esta teoría se expresa de manera distinta en otros pueblos, como en el sur de México, donde a la competencia se contraponen el principio de la “compartencia”, o en la Costa Caribe Nicaragüense, con la trilogía del: “Juntos tenemos, Juntos hacemos, Juntos compartimos”.

El Buen Vivir/Vivir Bien, tal como se expresa en “Conferencia Internacional de los Pueblos Indígenas sobre el Desarrollo Sostenible y la Libre-determinación”, son sistemas fundamentales de creencias culturales y visiones del mundo que se basan en una relación sagrada con la Madre Tierra. Las culturas indígenas son formas de ser y de vivir con la naturaleza sustentadas en valores y decisiones éticas y morales. El desafío de los pueblos indígenas ahora cuando el modelo de desarrollo vigente avanza hacia la destrucción, es fomentar culturas de sostenibilidad, dice esta declaración. La construcción colectiva de un nuevo modelo de desarrollo sostenible que se complemente con la libre determinación, con la participación plena de los pueblos en la toma de decisiones y con cumplimiento del principio del consentimiento libre, previo e informado sobre las políticas, programas y proyectos. Todo esto como base para el Buen Vivir/Vivir Bien.

La educación intercultural, principalmente a nivel de educación superior, ha ahondado en la epistemología, en el sistema diferenciado de conocimientos o los tipos de saberes que deben guiar nuestras prácticas de aprendizaje. Los saberes tienen una vinculación indisoluble con los métodos, es decir, los modos, formas y maneras en que los conocimientos serán convertidos en valores y aprendizajes. La relación entre saberes y los procedimientos o métodos, deben ser reflexionados, analizados y criticados, como parte del proceso mismo de formación, tanto en las universidades interculturales como en otros centros dedicados a la gestión del conocimiento.

3. La investigación acción participativa

En los contextos que se caracterizan por una alta complejidad social, cultural y natural, los métodos convencionales cuantitativos no tienen mucha relevancia, por eso mismo, en el campo de las ciencias sociales ha crecido la importancia de la investigación cualitativa y la investigación acción participativa para analizar las relaciones entre los distintos actores participantes en diversos procesos complejos de interacción social y cultural, con diferentes manifestaciones que requieren metodologías que vayan más allá de las descripciones.

En los procesos de investigación cualitativa las preguntas de investigación no se formulan únicamente a partir de teorías, sino surgen de la realidad, definidas en consenso con todas las personas involucradas en la investigación. En la investigación cualitativa, como en la investigación acción participativa, se usan

métodos combinados, triangulares y abiertos, uniendo inducción y deducción se construyen significados de mayor alcance en la búsqueda de respuestas a las problemáticas estudiadas. Cuando los métodos usados responden de manera exclusiva a la investigación cuantitativa, se hace difícil la explicación de las contradicciones que constituye la compleja realidad sociocultural y natural en estudio.

La propuesta de la investigación acción participativa, desde la década de los años 80 del siglo pasado hasta las primeras décadas del presente, han aportado alternativas al problema del método. Las situaciones estudiadas no son asumidas como objetos o hechos aislados, cuya interpretación pueda ser tratada de manera independiente, tomando en cuenta el simple análisis entre variables, unas separadas de otras, sino que son estudiadas dentro de sus propias complejidades y realidades, no aislando variables para comprobar lo establecido por alguna teoría, sino descubriendo cosas nuevas, creando conocimientos a partir de los hechos y situaciones complejas, sin seguir métodos lineales o abstractos. Este tipo de investigación fundamenta su confiabilidad y validez en: a) fundamentación empírica; b) correspondencia y triangulación metódica; c) Participación; d) Reflexión colectiva; e) relevancia de los resultados.

Entre las metodologías de investigación participativa tiene un lugar importante la sistematización, que tiene como propósito la reconstrucción crítica de un proceso ya vivido para identificar los aciertos, los desaciertos, los facilitadores y obstaculizadores, lo que concluye con la formulación de lecciones aprendidas. La palabra sistematización, muchas veces es utilizada como sinónimo de memoria o para referirse que ciertos documentos fueron ordenados y puestos en un sistema. En los procesos de investigación cualitativa el significado es diferente, se trata de crear conocimiento en base a la reflexión colectiva que es realizado por las personas que protagonizaron una experiencia, mediante diálogos, talleres, entrevistas, grupos focales. En la sistematización se reconstruye el pasado para proyectar el futuro.

4. Interculturalidad o el nosotros solidario

La cuenta larga de los calendarios agrícolas y sagrados de los pueblos indígenas y afrodescendientes de Abya Yala se remonta a miles de años de construcción humana. Este caminar se ha dado en medio de conflictos, de choques entre civilizaciones, de desencuentros y encuentros en culturas, entre unos y otros.

En Latinoamérica, en los últimos cinco siglos los pueblos originarios sufrieron la opresión del colonialismo europeo, y posteriormente la del colonialismo interno en la época republicana. En todo este tiempo la cultura hegemónica criolla y mestiza, hicieron todo lo posible desde los Estados Nación para imponer sus pautas culturales en nombre de la cultura nacional, única para todas y todos.

La pluriculturalidad, entendida como la coexistencia de diversas culturas en un mismo territorio era un hecho en todos los países, desde tiempos antiguos ha habido contactos e intercambios entre los pueblos originarios, afrodescendientes y comunidades mestizas, pero sin fuertes nexos entre ellas. Es a mediados de los años 60 del siglo pasado cuando surge el multiculturalismo, en los Estados Unidos de América, como fruto de las luchas por los derechos civiles, como un proyecto político dirigido a incluir en el Estado-nación y en la sociedad nacional a las minorías étnicas. La legislación y políticas públicas que promueve se caracterizan por buscar: el reconocimiento y respeto oficial de las diferencias culturales existentes en la sociedad; la promoción de la participación igualitaria en las instituciones del Estado de los diversos grupos étnicos y culturales; y la integración económica y social de las poblaciones discriminadas garantizándoles las mismas oportunidades que a la sociedad dominantes a través de políticas de cuotas u otras leyes de discriminación positiva.

Por otro lado, la interculturalidad como propuesta ético y/o político es en América Latina un proyecto alternativo a las políticas multiculturales de acción afirmativa promovidas por agencias internacionales. La interculturalidad como propuesta involucra una toma de distancia crítica frente al modelo económico vigente, el multiculturalismo no.

En este sentido, la orientación política de la interculturalidad más que acciones afirmativas, promueve acciones transformativas. Su intención es producir el tránsito de relaciones interculturales negativas a relaciones interculturales positivas. En todos los casos, el ideal de la interculturalidad, a diferencia del multiculturalismo, se basa en una apuesta por no reducirse a la promoción del respeto y la tolerancia entre ellas: buscan más bien, incentivar el diálogo y el reconocimiento mutuo sin ignorar el carácter asimétrico de las relaciones interculturales. Su intención es disminuir la desigualdad existente entre las diferentes comunidades culturales de una sociedad sin eliminar sus intercambios: aprender a convivir por intermedio del enriquecimiento mutuo.

El insigne maestro Paulo Freire, al que la opresión y las dictaduras no le fueron ajenas ya que le tocó vivir los amargos días del exilio cuando en su natal Brasil se encumbraron los militares y aún después vivió la tragedia del golpe militar en Chile, insistía en su propuesta pedagógica en el diálogo. Un diálogo entre diferentes pero no entre antagónicos. El diálogo que se inspira en una teoría del conocimiento en el que se pasa de "hablar de" a "hablar con", de manera que esta construcción mutua, como personas y como sociedades, sea inspirada en una epistemología no en-sí y para sí, sino más bien orientada al para-otros, hacia la creación de un nosotros solidario.

Ese nosotros solidario que propone Freire, tiene en común con la interculturalidad, en que se basa en una relación de respeto y comprensión de la forma de interpretar la realidad y el mundo, en un proceso de comunicación, educación

y formación. La interculturalidad es un proceso de convivencia, de empatía, entre grupos humanos diferentes conviviendo en un entorno compartido. Es una situación en constante cambio, lo que no siempre se da en armonía, sin en medio de conflictos, de tal manera que dos elementos vitales para la convivencia intercultural son el Respeto y Dialogo. La Interculturalidad se caracteriza por sus aspiraciones y principios, como los siguientes:

1. Favorece el contacto y el encuentro de todas las culturas en un espacio y tiempo común.
2. Abarca a las minorías, pero junto a la gran mayoría, y por tanto incide en las dimensiones personales, familiares e institucionales del conjunto social.
3. Promueve el conocimiento y el reconocimiento de las distintas culturas que conviven, aceptando las diferencias culturales como algo positivo y enriquecedor del entorno social y ambiental.
4. Favorece la toma de conciencia de un mundo global e interdependiente, accediendo a claves de desigualdad económica y a la necesidad de paliar las desventajas.
5. Enseña a afrontar los conflictos de forma positiva, no negando que existen y son reales, asumiendo que pueden ser motor del cambio para mejorar.
6. Desarrolla relaciones horizontales y promueve la sintonía y empatía.
7. Reconoce el valor de la diversidad y la oportunidad de realizar sinergias a partir de percepciones y experiencias diferentes.

Según la perspectiva de humanidad y sociedad que pretende la interculturalidad, vemos con claridad su esencia libertaria y emancipadora. La interculturalidad busca formar una nueva ciudadanía y transformar las relaciones entre culturas de manera positiva. Esta transformación solo es posible, si tal como nos enseña Freire, se sustenta en una concepción de los hombres y mujeres como seres inacabados, incompletos en ese proceso de estar siendo personas para y con los demás. La contribución epistémica Freiriana es la concepción de los hombres y mujeres concretos como totalidades dinámicas expresadas en la articulación de las dimensiones cognitivas, afectivas, volitivas e imaginativas. Es la visión del ser humano, hombre y mujer, como sujetos pensantes – sintientes – actuantes. La interculturalidad demanda abrirse a los demás, y siguiendo el pensamiento de Freire en su libro “Pedagogía de la autonomía”, hacer esta experiencia desde el sentirse inacabado: “...la experiencia de apertura como experiencia fundadora del ser inacabado que terminó por saberse inacabado. Sería imposible saberse inacabado y no abrirse al mundo y a los otros en busca (...) de múltiples preguntas. El cerrarse al mundo y a los otros se convierte en una transgresión al impulso natural de la incompletud”, y añade:

“... mi seguridad se afirma en el saber confirmado por la propia experiencia de que, si mi inconclusión, de la que soy consciente, atestigüa, de un lado, mi ignorancia, me abre, del otro, el camino para conocer” (Freire, 2004).

La interculturalidad, como utopía, demanda la superación de la conciencia ingenua de la realidad por parte de los sujetos, lo que solo puede alcanzarse si se hace una lectura problematizadora y crítica del mundo social. Para Freire la vida y la existencia democrática requieren de hombres y mujeres capaces de problematizar, desde una conciencia crítica. Esta problematización debe ayudar a construir relaciones entre lo pedagógico, lo político, lo ético y lo estético. El recurso freiriano para construir estas nuevas relaciones es el diálogo entre diferentes no-antagónicos.

La interculturalidad, como signo de esperanza de los pueblos indígenas, no se da fuera de conflictos y tensiones, entre las fuerzas que la obstaculizan y la búsqueda de la asunción de sí por parte de los grupos y fuerzas que trabajan a favor de esa asunción. (Freire, 2004).

La multiculturalidad como reconocimiento a la diferencia es importante, constituye el punto de partida, pero se debe transitar hacia la interculturalidad para que no quedar solo en el plano de las diferencias. Esto es la construcción de un nosotros, vía diálogo hacia la alteridad. Según Freire que sólo alternándonos por y desde los otros se cumplimenta la transformación de la vida en existencia solidaria.

5. La Ciencia Occidental y la Filosofía Indígena

En Europa la preocupación por interpretar la realidad y los fenómenos durante la edad media, tuvo un énfasis marcadamente idealista, colocando como factor o elemento determinante en la construcción del conocimiento la idea, la razón, la abstracción de los intelectuales de aquella época. Es el hombre (y mujer) y sobre todo las ideas que él (y ella) tiene, la forma cómo ve la realidad, cómo piensa que son los fenómenos y la realidad lo que determina el conocimiento, su verdad y su razón sobre la realidad y los fenómenos.

Por esa manera de concebir el conocimiento se generó una visión androcéntrica en la que el hombre, el ser humano, la persona, es el centro del universo, en el contexto de las grandes transformaciones ocurridas alrededor de la forma de producir la riqueza. Hay escasa o nula referencia en la relación de esta construcción del pensamiento con la tierra, el territorio, la madre naturaleza.

En el caso de los pueblos indígenas, como escribe el dirigente maya guatemalteco Pablo Ceto (2009), son otros conceptos, otra forma de describir la realidad y los fenómenos al alcance de la vista y del pensamiento humano. El

conocimiento se elabora en base a la observación de los fenómenos y de la realidad, apegado a las condiciones y medios de vida, dentro del conjunto de los elementos, factores o componentes del entorno, del universo. También hubo una elaboración de larga data, como en la interpretación de los fenómenos astronómicos o el cálculo del tiempo en la cuenta larga del Calendario Maya, por ejemplo.

Prevalece aún en los Pueblos Indígenas, el concepto de que el ser humano es parte del entorno, del todo, además que la persona sola no existe sin la comunidad, es más bien, la comunidad la categoría principal, la persona es una parte. Igualmente, el entorno son todos sus componentes, la comunidad es una parte del entorno o del universo. En este caso, el pensamiento indígena está muy amarrado a la madre naturaleza, a la madre tierra, a la forma de vivir con ellas. [...] El entorno, el universo, es la madre naturaleza en el pensamiento indígena, con todos sus componentes, los ríos, los bosques, los animales, el hombre incluido, es una parte que debe cuidar la armonía, el equilibrio, que reza al cortar el árbol, al herir la madre tierra, todo lo cual, se volvió cultura, un pensamiento, una guía práctica para el Buen Vivir (Ceto, 2009).

Son dos sistemas diferenciados de construir el conocimiento que, en la actualidad, tienen cuestiones comunes como la preocupación por los fenómenos del calentamiento global, las categorías y las leyes relativas a la biodiversidad; así como, el gran avance que constituye el reconocimiento de los derechos a la diversidad cultural, el reconocimiento de los conocimientos, prácticas, valores culturales y derechos de los pueblos indígenas, tanto en el manejo de los bienes y recursos naturales como en el ejercicio de su plena ciudadanía, que han sido, entre otras, conquistas recientes, de finales del siglo pasado y de los primeros años de este nuevo siglo, en distintas regiones del planeta y a nivel de distintas instituciones de carácter internacional².

Así como también tienen sus diferencias, muy grandes, producto de la cultura eurocentrista predominante no sólo en los aspectos culturales, sociales, sino en los aspectos comerciales, económicos y políticos como la forma de percibir el desarrollo y el progreso de nuestras naciones, el uso y el saqueo de los recursos naturales en territorios indígenas por parte de las empresas multinacionales, que son también, una expresión de esa forma de pensar y hacer conocimiento de la realidad y sus fenómenos.

6. Conocimiento e identidad cultural

La construcción del conocimiento es un elemento fundamental para mantener viva la identidad cultural de un pueblo, de estos depende la transmisión de los

2 Los principales instrumentos de protección de los derechos colectivos de los pueblos indígenas son el Convenio No. 169 de la OIT (27.06.1989) y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (13.09.2007).

diferentes elementos que le brindan unidad y sentido a sus habitantes por medio de un sinnúmero de prácticas comunitarias que les identifican entre sí y los diferencia de otras poblaciones humanas.

Cada cultura cuenta con un sistema de símbolos propios que determinan su cosmovisión del mundo, esto varía en función del territorio en que se encuentra y los recursos con los que está en contacto. No existen culturas superiores o mejores, a la vez tampoco se puede afirmar que un conocimiento es verdadero o falso en función a la cultura que lo ha creado. Esto solo puede existir cuando la ciencia se utiliza con fines de dominación ideológica y política, como sucedió con las poblaciones autóctonas de América y los negros africanos utilizados como esclavos en las colonias americanas.

Desde el enfoque occidental la naturaleza no tiene movimiento o anima, es entendida simplemente como materia que se encuentra a la disposición de la humanidad para hacer uso de ella en el momento y la forma que se quiera. Esto es contrario al sistema epistemológico indígena en donde la naturaleza es vida, con anima propia y “el ser humano es parte del entorno, aquí la persona no existe sin la comunidad, por lo que el pensamiento se arraiga a la madre naturaleza”. (Ceto, 2009).

Para los ideólogos de la ciencia occidental, según su pensamiento sobre el conocimiento verdadero como universal, no se acepta que existan otros tipos de conocimiento diferentes y se insiste en que los resultados deben ser verificables. El desarrollo de la teoría positivista expresada en el pensamiento de sus principales precursores como Augusto Comte, David Hume, Saint Simon, y el filósofo alemán Emmanuel Kant, consolidó la euro centralización del conocimiento universal e impuso su metodología como única y absoluta forma de llegar a la verdad, lo que se extendió a la ciencia en todas sus expresiones. El positivismo no solo influyó en la ciencia, sino que además colonizó y excluyó las otras formas de conocimiento, especialmente las de los pueblos de las antiguas colonias de las potencias europeas, los pueblos indígenas y afrodescendientes.

Esto provocó una subordinación intelectual de la periferia hacia la metrópoli, convirtiéndose esta última como la fuente generadora de la sabiduría por excelencia, según la geopolítica del conocimiento e imponiendo como lenguas del conocimiento las de las culturas hegemónicas. La supremacía de una forma de generar conocimiento sobre otra es un mecanismo de control y sometimiento de un pueblo que se hace llamar desarrollado o civilizado sobre otro a quien denomina subdesarrollado. Mientras la ciencia occidental se desarrolla a partir de una filosofía, arte, religión y tecnología, la ciencia indígena aporta su ciencia empírica viabilizada y validada por la convivencia por generaciones con el medio natural en inseparable vínculo con el territorio. El pensamiento occidental no tiene respuestas a preguntas que sólo tienen

respuesta en la filosofía tradicional que se nutre de conocimientos propios, transmitidos oralmente de generación en generación y que a través de la práctica repetida se han vuelto funcionales.

7. Conocimiento: aprendizaje y descubrimiento

Construir conocimiento según Edgar Morín (2001), es aprender a descubrir las relaciones mutuas y las recíprocas influencias entre las partes y el todo; aprender lo que es la condición humana en su unidad compleja, bajo sus múltiples facetas: física, biológica, psicológica, cultural, social e histórica; tomar conciencia de nuestra identidad terráquea, descubriendo que todos los seres humanos afrontamos problemas y riesgos planetarios comunes; aprender a comprenderse uno a otro, confrontando el racismo, la xenofobia y la discriminación; aprender una ética para el género humano, es decir una ciudadanía global cimentada en la unidad constitutiva del individuo-sociedad-especie.

Al respecto Paulo Freire nos aporta la idea de la “experiencia vivida”, la experiencia existencial como un todo. Según Freire los participantes en un proceso de educación popular tienden a reemplazar la visión fragmentaria de la realidad por una visión total, que resulta de la dinámica entre la codificación de situaciones existenciales y la decodificación lo que lleva a los sujetos a una re-construcción constante de percepción de la realidad. Freire le da un marcado acento al papel de la experiencia dentro de un contexto de realidad articulada, cuya percepción o admiración se hará de manera parcial o total dependiendo de los recursos codificadores y decodificadores de que se dispongan. Esta experiencia existencial, tal como demanda la interculturalidad, debe tener un carácter abierto hacia la otredad, lo que permite que los sujetos vivan experiencias de subjetividad democrática. El papel del diálogo es fundamental para construir relaciones nuevas entre personas y entre culturas, porque permite la distensión, pero debe ser como dice Freire un diálogo articulado, vehiculizado por la solidaridad que se ejerce desde el “hablar con” y “para los demás”.

8. Interacciones entre la Educación Intercultural y la Educación Popular/Investigación Participativa

Como corolario a estas reflexiones sobre el conocimiento y la forma de aproximación que se hace a este en dos formas culturales distintas, pero en interacción por razones históricas, se presenta en el siguiente cuadro comparativo una síntesis de estas dos propuestas epistémicas y metodológicas, que se muestran cercanas a los modos comunales de interacción con el conocimiento y los saberes de las culturas indígenas.

Cuadro 15. Interacciones entre la Educación Intercultural y la Educación Popular/Investigación Participativa

Paradigmas	Educación Intercultural	Educación Popular Liberadora/ Investigación Participativa
Apuestas	Equidad, antidiscriminación, competencias interculturales, transformación social.	Apuesta ética, política, pedagógica y epistemológica. Se trata de transformar el mundo y cambiar la vida.
Visión de sociedad, como comunidad de iguales	Construir ciudadanía interculturales. Encuentro entre interlocutores, entre grupos que se reconocen recíprocamente la capacidad y el derecho a la creación cultural. El principio de ciudadanía: todos somos ciudadanos y tenemos la misma categoría. El principio del derecho a la diferencia: la diferencia es una riqueza y un derecho. El principio de unidad nacional, no impuesta sino construida por todos y todas, y asumida voluntariamente.	Superar ciudadanía pasivas, formales, asistidas, invertidas, marginales hacia ciudadanía plenas, profundas, emancipadas, sustantivas e integrales es decir transformadoras.
Visión de humanidad como proyecto histórico.	Valoración de la propia identidad cultural. Respeto y tolerancia. Valoración positiva de la diversidad. Justicia y equidad Empatía Solidaridad	Seres inacabados/nos hacemos con la Historia. Ser-en-el-mundo y ser-con-el-mundo Vocación a ser sujeto transformador Sujeto cognoscente: conoce en tanto actúa y reflexiona su mundo
Paradigmas emancipatorios	Enfoque educativo holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, busca superar el racismo/discriminación/exclusión, favorecer la comunicación y las competencias interculturales, y apoyar el cambio social según principios de justicia social.	Dan cabida a las visiones y propuestas cuestionadores de las desigualdades y asimetrías, y prefiguran una sociedad justa y humanizada.
Enfoques	Se trata de un enfoque educativo, una manera de entender la educación, y supone un proceso continuo (y no un programa o acción puntual). Como enfoque holístico, afecta a todas las dimensiones educativas (y no sólo al currículo). Como enfoque inclusivo, supone educación de todos (y no sólo de minorías o grupos étnicos con poca presencia en un territorio). Percibe la diversidad como un valor (y no como una deficiencia). Pretende reformas educativas para conseguir una educación de calidad para todos y todas.	Se traducen en instrumentos de trabajo, conceptos operativos, susceptibles de enriquecerse desde diversas prácticas y corrientes de pensamiento.

9. Los aprendizajes del proceso de edificación de las autonomías comunitarias en los Pueblos Indígenas del Pacífico, Centro y Norte de Nicaragua

En los años 2010 – 2012, se realizaron diplomados y cursos para la formación de talentos humanos para la edificación de las autonomías comunitarias en los pueblos indígenas del Pacífico, Centro y Norte de Nicaragua. Estos pueblos pertenecen a las ascendencias chorotega, cacaopera/mataglapa, xiu-sutiaba y nahoa, sumando según las demografías propias, más de 330,000 personas. Estos son algunos de los aprendizajes generados en estos procesos de formación:

Principios teóricos y metodológicos para la educación intercultural

1. Practicar una aproximación inter-disciplinaria y decolonizadora del ser, el saber, el poder y la naturaleza;
2. Aplicar una pedagogía emancipadora intercultural, con perspectiva de género y generacional;
3. Promover la Investigación Acción Transformadora, en armonía con la pedagogía emancipadora intercultural;
4. Valorar con sentido crítico holístico, las experiencias y procesos económicos, sociales y políticos entendidos de forma dinámica, así como los movimientos de resistencia y acomodación que los acompañan;
5. Impulsar la interrelación dialógica entre práctica y teoría, y entre el mundo de la realidad social y el mundo de la academia;
6. Incorporar experiencias, prácticas y el conocimiento local a la docencia, investigación y el acompañamiento social comunitario;
7. Generar espacios de diálogo para el aprendizaje recíproco y colectivo entre pueblos, movimientos sociales, instituciones, universidades y estudiantado.
8. Aportar a los procesos y propuestas de acciones colectivas o institucionales para hacer viva la autonomía desde los pueblos.
9. Realizar de manera constructiva con las comunidades, los pueblos y sociedad en general, los procesos de investigación transformadora;
10. Desde las prioridades de la gente, trabajando de manera compartida, para gestar una ciudadanía común. (Desde ellos y ellas, con ellos y ellas, para todos y para todas).

10. Lecciones aprendidas de la experiencia de formación de talentos indígenas en los pueblos indígenas del pacífico, centro y norte de Nicaragua.

Finamente y a modo de conclusión comparto las reflexiones que derivaron de estos procesos como lecciones aprendidas.

1. La interculturalidad en los procesos formativos se comprende como el diálogo entre conocimientos, el tradicional de los pueblos indígenas y el conocimiento occidental o científico. El encuentro de estos dos sistemas diferenciados de conocimiento requieren de una pedagogía diferente, contextualizada culturalmente y originada en la problematización de la realidad. Una epistemología y una pedagogía, que se concretiza en programas curriculares en cuya elaboración participan las personas portadoras de sabiduría y educadores.

Esta articulación se sustenta en dos corrientes de pensamiento: la educación intercultural como propuesta de construcción dialogal de saberes y de valores para el ejercicio de la ciudadanía intercultural; otra fuente es la concepción y metodologías de la educación popular, impulsada por Paulo Freire en la década de los 70 y continuada por educadores populares latinoamericanos al calor de las luchas por la emancipación del ser humano y las sociedades. Otra contribución sustantiva es la investigación acción participativa (IAP) como método de problematización de la realidad y el planteamiento de acciones transformadoras. La experiencia de estos diplomados es que el binomio educación intercultural – educación popular, es el que responde mejor al sistema de educación ancestral de los pueblos indígenas.

2. En la práctica guiarse por estos principios conceptuales y metodológicos, parte de que el acto educativo no es un hecho improvisado, sino que sigue un proceso cíclico de pensamiento, de análisis, síntesis y acción. Se trata de aprender a crear y recrear el conocimiento. Se parte entonces de un diagnóstico de necesidades de capacitación según el tema que se quiera fortalecer, podrá ser lo político, lo económico social, lo económico, o cualquier otra manifestación de la realidad, en una perspectiva holística pero que enfatiza lo singular. Este diagnóstico se continua con la elaboración de un programa curricular lo que está a cargo primero de un equipo técnico multi o transdisciplinario (antropólogos, sociólogos, pedagogos, técnicos) que lo presenta a un círculo de sabios y sabias indígenas que lo retroalimenta y que cuidan que las propuestas curriculares se centren en los significados culturales, se armonicen con otros conocimientos, para que se puedan crear los nuevos conocimientos. Una vez aprobado el programa curricular, este mismo comité o equipo de trabajo hace la selección de facilitadores y la elaboración del material didáctico.

3. El proceso de creación del conocimiento parte de lo propio, de la comprensión de la propia realidad según la propia experiencia, los saberes ancestrales y la identidad, este enfoque supone también la incorporación selectiva de nuevos conocimientos y prácticas interculturales, lo que implica un enfoque abierto a los aportes del entorno, a la reciprocidad y a la dependencia mutua. Esto se logra mediante la investigación participativa que se realiza en el seno de la comunidad en la que el colectivo de aprendizaje explora y aprende de las personas que tienen el conocimiento sobre el tema investigado. Por ejemplo, los estudiantes del Diplomado en Derecho Indígena y Regímenes Autonómicos, acceden a experiencias de otros pueblos indígenas de Latinoamérica en la resolución de conflictos, luego lo complementa con los marcos jurídicos internacionales y nacionales, aprende técnicas de mediación cultural. Todo este aprendizaje tiene que aplicarlo en el análisis de la conflictividad presente en su propio pueblo, documentarlo y presentar una propuesta de abordaje. Los resultados de este proceso de investigación participativa es compartido en los encuentros presenciales, lo que les permite tener una perspectiva global. De esta manera se llega a un conocimiento nuevo. Esta metodología se aplica a lo largo del curso, donde el aprendizaje presencial y la investigación participativa, posibilitan construir gradualmente los conocimientos esperados.
4. Los materiales de apoyo didáctico se espera que sean mediados pedagógicamente y culturalmente. Deben incluir estrategias de inicio, desarrollo y final, tal como se plantea en los principios de la educación transformadora; el lenguaje y las imágenes deben ser coherentes con la cultura, lo que significa que los autores deben conocer el vocabulario de los pueblos indígenas, su arquitectura, formas de vestir y en general la manera de vivir para que los materiales se contextualicen culturalmente. Estos materiales deben incorporar los momentos de aprendizaje presencial y el trabajo de investigación participativa en el campo. Un aprendizaje es que la investigación participativa no debe ser únicamente descriptiva, sino que debe ser analítica y propositiva. La investigación participativa es lo que permite el diálogo de saberes y se da en un espacio más abierto, con más tiempo y confianza.
5. La formación intercultural, requiere una base conceptual epistemológica y recursos pedagógicos para el dialogo entre conocimientos diferentes y complementarios; requiere también de facilitadores con competencias interculturales: Valorización de las culturas, capacidad de empatía, experiencia en investigación participativa, conocimiento de las pedagogías propias de los pueblos indígenas y de las cosmovisiones e identidades, entre otras.
6. En diversos talleres de consulta, como los impulsados por el Alto Comisionado para los Derechos Humanos de las Naciones Unidas, las autoridades indígenas han manifestado que el “tallerismo”, entendido como una serie

de eventos muchas veces aislados entre sí, no responden a las necesidades de formación para la edificación de las autonomías comunitarias. Los talleres abusan de las exposiciones, trabajos de grupos, plenarios y la conducción del facilitador. Se hacen en horarios comprimidos y limitados en tiempo y espacio, ya que una vez concluido el evento ya no hay más aprendizajes. También se ha abusado de las nuevas tecnologías, como los conocidos PowerPoint. Este modelo, si bien utiliza dinámicas participativas, no propicia el diálogo entre conocimientos ni promueve la investigación participativa. La propuesta es que sean procesos participativos guiados por los principios teóricos y metodológicos para la interculturalización de los procesos educativos transformadores.

7. En cuanto a la selección de los participantes, fueron propuestos y avalados por las autoridades de cada pueblo indígena, en base a criterios acordados colectivamente como: vocación, compromiso, género, desempeño en la comunidad. En el caso de los dos cursos y los dos diplomados se hizo una excelente selección que se muestra en escasos abandonos y la realización de procesos investigativos de alta calidad.
8. Los cursos y diplomados no constituyen propuestas individuales, si bien tienen sus propias particularidades parten de un tronco común. En los encuentros presenciales y en el trabajo de campo se promovieron momentos comunes para compartir las experiencias y conocimientos. Los trabajos de curso son un acercamiento a la realidad de los pueblos desde los ejes: cultural – intercultural, político - jurídico; económico – ecológico. Estos trabajos cognitivos se sistematizan para contar con una imagen histórica, cultural y socioeconómica de todos los pueblos.

11. Bibliografía

- Arias Guerrero, Patricio (2002). *Guía Etnográfica. Sistematización sobre la diversidad y la diferencia de las culturas*. Escuela de Antropología Aplicada UPS-Quito / Abya – Yala, Ecuador.
- Bengoa, José (2000). *La emergencia indígena en América Latina*. Fondo de Cultura Económica, Chile.
- Ceto, Pablo (2009). *Conocimiento occidental y Conocimiento Indígena*. Posgrado en Desarrollo Local Centroamericano-USAC, Guatemala.
- Krotz, Esteban (2012) “Prospectivas desde el Sur: el pensamiento latinoamericano ante la indignante crisis mundial actual”. *La Jornada*, Ciudad de México, 10 de marzo de 2012 Sección Opinión. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2012/03/10/opinion/014a1pol>

- Freire, Paulo (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Editorial Paz y Terra, Sao Paulo.
- Rivas, Ramón y Marvin Barahona (1995). *Cultura y Desarrollo con Pueblos Indígenas*. Editorial Guaymuras, Honduras.
- Morales, Mario Roberto (2012). *Modernidad y Posmodernidad*. Recuperado de www.afuegolento.mexico.org
- Ortells, Pascual (2005). *Comunicación de ida y vuelta para el desarrollo local*. Simas. Managua, Nicaragua.
- Morín, Edgar (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, Barcelona.
- Valiente, Leonel y Del Cid Víctor (2008). *Introducción elemental a la epistemología*. URACCAN, Nicaragua.
- Lammerink, Marc y Wolffers, Iván (1994). *Selección de algunos ejemplos de Investigación Participativa*. La Haya.

FRACASO Y ÉXITOS DE UNA PROPUESTA EDUCATIVA INTERCULTURAL CONCEBIDA Y APLICADA EN AMÉRICA LATINA Y BASADA SOBRE EL MÉTODO INDUCTIVO INTERCULTURAL

JORGE GASCHÉ SUESS¹

Ahora, 27 años después de haber empezado a reflexionar sobre e investigar las condiciones de la enseñanza-aprendizaje en las escuelas indígenas de la Amazonía peruana y de haber propuesto un currículo alternativo para la formación magisterial indígena (es decir: para el nivel de educación superior) y otro para la escuela primaria intercultural y bilingüe amazónica, luego, para maestros y escuelas indígenas mexicanas y, finalmente, para estudiantes universitarios y escuelas indígenas brasileñas. Podemos, mirando atrás, examinar desde una mayor distancia el camino recorrido y analizar, por un lado, los factores que, en un primer tiempo y en el Perú, no han dado los frutos esperados a la propuesta inicial y los que, por otro lado, sí, en México y Brasil, han favorecido procesos formadores exitosos por haber desarrollado la creatividad indígena, por un lado, gracias a la iniciativa de un grupo de maestros comunitarios chiapanecos de la UNEM e independientes, por otro lado, por la comprensión y el compromiso de docentes universitarios mexicanas (María Bertely-CIESAS-DF, Rossana Podestá-UPN-Puebla, Erica González-CIESAS-Oaxaca, Uli Keyser-UPN-Michoacán) y brasileños (Maxim Repetto-UFRR, Marcia Spyer-UFMG, Jucimar Dos Santos-UEB).

Expondremos aquí en qué condiciones, con qué experiencias previas y con qué *a priori*s e hipótesis empezamos nuestras investigaciones educativas en 1985, elaboramos la primera propuesta de formación magisterial, la que empezamos a aplicar en 1988, y explicaremos también la estrategia de formación de formadores de formadores que diseñamos en esa época inicial. Trazaremos luego

1 Originario de Chur, Suiza. Licenciado en Letras rusas y lingüística general por la Sorbona, París y maestro en Etnología por el Museo del Hombre, París. Hasta 2005 fue investigador en el Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), París; desde 1997 es investigador en el Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP), Iquitos, donde reside actualmente. Ha realizado trabajo de investigación en la Amazonía colombiana y peruana. Sus líneas de investigación actuales son: Retórica y filosofía huitoto, Educación Intercultural Bilingüe y Sociología rural amazónica. De 1985 a 1997 realizó investigaciones en educación, sociolingüística y antropología y, a partir de 1987, en la implementación y ejecución del "Programa de formación de maestros indígenas especializados en educación intercultural y bilingüe" de la confederación indígena amazónica peruana AIDSESEP y del Instituto Superior Pedagógico Loreto, en Iquitos. De 1997 a 2012 colaboró con el CIESAS (San Cristóbal de las Casas, Chiapas y Tlalpan, D. F.) en la formación de maestros chiapanecos comunitarios de la UNEM y de estudiantes en las UPNs de Oaxaca, Michoacán, Puebla y Chiapas. Cuenta con diversas publicaciones sobre interculturalidad, cultura y epistemología indígena, pedagogía, educación y política y antropología. Correo electrónico: jorge.gasche@gmail.com

el proceso que condujo al abandono paulatino de esta estrategia y, con ello, al abandono de los procesos pedagógicos que apuntaban a la liberación de la creatividad del maestro indígena, y la vuelta a las prescripciones y los “recetarios”.

En la Amazonía peruana, los estudiantes que recibimos a partir de 1988 en el programa de Formación de Maestros Especializados en Educación Intercultural y Bilingüe (FORMABIAP) en Iquitos eran en su mayoría egresados de colegios secundarios rurales o urbanos, donde habían recibido una educación “civilizadora” que despreciaba e ignoraba los valores socio-culturales indígenas, por lo que habían interiorizado el juicio negativo dominante de “atraso, subdesarrollo, lastra del progreso” que pesaba sobre sus pueblos. Aunque los dirigentes de AIDSESP, la confederación nacional indígena amazónica, que logró del Estado la co-ejecución del programa junto con el Instituto Superior Pedagógico de Loreto, tuvieron la intención política de revalorar la sociedad y cultura indígenas, a consecuencia de la pérdida socio-cultural causada por el sistema escolar instaurado por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), los estudiantes, en su gran mayoría, no candidatearon para ingresar al programa por este tipo de motivación política (como inicialmente suponíamos), sino más bien por tener en el futuro acceso a un sueldo mensual, y, en lo inmediato, beneficiarse de una beca de estudios. Hacerles descubrir y asumir sus propios saberes, saber-hacer y valores exigía un lento proceso de investigación, análisis, interpretación y evaluación.

En contraste, los procesos formativos de maestros indígenas en México empezaron en Chiapas en el 1997, donde las condiciones sociales y políticas de la educación, después del surgimiento del movimiento zapatista en 1994, habían cambiado bruscamente y eran muy diferentes del contexto educativo peruano en el cual habíamos trabajado anteriormente. El movimiento zapatista había creado en las comunidades mayas de Chiapas una conciencia de dignidad, la exigencia de respeto de sus valores y de justicia social de las que eran impregnados los estudiantes al magisterio. Las mentes y las expectativas de los jóvenes estaban ya preparadas para recibir nuestra propuesta educativa de revaloración e inclusión de los saberes y el saber-hacer indígena. Pero, ¿por qué la propuesta aceptada e implementada en Chiapas (UNEM) tenía luego aceptación también en cuatro Estados mexicanos más (Oaxaca, Puebla, Michoacán, Yucatán) donde no ha habido movimiento zapatista? Esta es una pregunta importante contestar, pues no podíamos contar con las motivaciones políticas que animaban a los maestros chiapanecos. Las causas de la posibilidad de esta ampliación del rayo de acción de nuestra propuesta a nuevos Estados mexicanos nos han aclarado – *a posteriori* – lo que ya intuitivamente habíamos comprendido en el Perú (por los resultados negativos), pero lo que recién nos fue confirmado positivamente en México: ninguna innovación educativa en la sociedad bosquesina (indígena, rural) se vuelve real si los maestros no tienen una conciencia clara de su ambivalencia socio-cultural (Gasché, 2008a) entre los valores socio-culturales dominantes y los valores socio-culturales indígenas, dominados, censurados, oprimidos. Esta conciencia, recién, les permite ubicarse claramente ya sea del lado de los

dominantes (como agentes “civilizadores”), o del lado de los dominados – los indígenas, afirmando y transmitiendo sus valores “propios”, incluyéndolos en su pedagogía escolar (lo que es el objetivo fundamental de nuestra propuesta educativo intercultural).

Cuando empezamos, en 1985 y en Iquitos, la investigación, elaboración e implementación del FORMABIAP, no partimos del análisis y reconocimiento de la *ambivalencia*. Habíamos expresado claramente, en el documento fundador (Gasché, Trapnell y Rengifo, 1987), la relación de *dominación* política, económica e ideológica entre la sociedad nacional y los pueblos indígenas, pero no habíamos diagnosticado cómo, en las prácticas diarias, esta relación se expresaba en conductas contradictorias personales (tanto de los estudiantes indígenas como de los docentes no indígenas) a las que nos referimos ahora con el término de “ambivalencia”. Recién el texto de GASCHÉ de 2000 (publicado en 2008a) puso en evidencia estas conductas y esta noción.

¿Por qué en los años 1985-88, durante la elaboración de la primera versión del currículo del FORMABIAP, no nos quedó clara esta ambivalencia subjetiva personal de todos los actores implicados en un proyecto educativo intercultural?

Por un lado, como intelectual europeo de los años 70 y 80, tenía una visión algo idealizada y demasiado generalizada de la conciencia política de los intelectuales latinoamericanos y de sus compromisos sociales. Es cierto que encontré entre ellos en esa época mis más cercanas colaboradoras y colaboradores con los que empezamos a preparar el FORMABIAP, ya que manifestaban un serio y activo compromiso con el futuro de los pueblos indígenas. Pero, como todos los intelectuales de izquierda de esa época, teníamos una visión por demás “objetivista” de la dominación y explotación. Que nosotros mismos, como sujetos, por nuestras rutinas de pensamiento, afecto y conductas estábamos realizando y reiterando en la vida diaria esta dominación y que nuestros alumnos, también como sujetos, tenían, de su lado, las rutinas de conducta y el lenguaje perfectamente adaptados a ese nuestro trato, sólo lo descubrí a través de mi práctica pedagógica diaria en contacto con los alumnos de seis pueblos indígenas en el programa y observando las conductas de ellos, las de mis colegas y examinando las mías. Esto no logré hacerlo comprender, ni menos aceptar, a mis colegas y colaboradores, pues mis escritos analíticos e interpretativos, “a distancia”, del funcionamiento del programa a través de nuestras “personas sociales” sólo despertaban enojo, protestas y la voluntad de hacerse los ciegos sobre lo que yo enunciaba como “problemas”. La dirección (indígena y no indígena) del programa prohibió a los docentes y alumnos de leer estos escritos, y más aun de debatirlos.

Por otro lado, sin embargo, la dominación que pesaba sobre los pueblos indígenas estaba reconocida entre los intelectuales latinoamericanos de los años 70 y 80 (cf. Rodríguez, Masferrer y Vargas, 1983). Pero esta dominación – como tuvimos que darnos cuenta – se diagnosticó sólo a nivel “objetivo” de las relaciones sociales entre sociedad nacional y sociedad indígena. No se había com-

prendido en toda su extensión y significación su realidad “*subjetiva*” que reside en la persona del maestro indígena mismo, de sus alumnos, pero también de los formadores de los maestros². Por eso, en aquella época, no comprendimos aún la *lógica subjetiva personal* del actor social que es el maestro (y de todos los otros actores educativos): sus motivaciones ambivalentes, atraídas, por un lado, por el espejismo urbano, “civilizador” y devaluador de lo indígena, y, por otro lado, atadas afectivamente a su medio familiar comunal, cercano de la naturaleza y con valores sociales que inspiraban la vida feliz de la niñez y juventud en el seno de la comunidad.

A mediados de los años 80, cuando la noción de educación intercultural bilingüe empezó a sustituirse a la noción de educación bilingüe, con la que se refería desde los años 50 a la educación indígena amazónica promovida en el Perú por el ILV (pero también en otros países latinoamericanos), los que comenzaron a pensar en este nuevo tema eran educadores comprometidos que querían responder a las exigencias de los dirigentes de las nuevas organizaciones políticas indígenas (federaciones), pero que no tenían una experiencia vivencial de lo que era una “cultura indígena”, sólo manejaban una noción genérica y algo abstracta de cultura. Y los antropólogos amazonistas, mayormente provenientes del Norte, que tenían esta experiencia vivencial en el medio indígena no estaban interesados en la temática educativa, a pesar que muchos habían constatado las consecuencias fuertes –a menudo fatales– de la educación misionera o estatal sobre las culturas indígenas. Su visión era orientada de preferencia hacia el pasado perdido, cambiado y lamentado, mas no podían o no querían imaginar una alternativa educativa al modelo dominante, “civilizador”, que censuraba y reprimía los valores socio-culturales autóctonos. Había que rescatar para la ciencia todo lo que se podía aún aprender e investigar en las culturas indígenas, pero sin tener la idea que este rescate podría ser también significativo para los pueblos mismos y su futuro. No podían concebir que en el contexto social nacional de entonces la educación pudiera tener otra función –una función revaloradora y reafirmadora de la propia sociedad y cultura. O, en todo caso, no pensaban tener alguna responsabilidad profesional en el campo educativo frente al futuro de los pueblos indígenas.

De esta situación resultaba que nuestro programa, que se inició en 1988 en Iquitos, no pudo contar con personal profesional con experiencia vivencial en comunidades indígenas, con la excepción de un especialista awajún en agropecuaria, formado por los Jesuitas y que fungió como co-director del programa, una antropóloga peruana que también tenía formación de pedagoga, un pedagogo loreto de larga experiencia rural, pero habiendo practicado la educación “civilizadora” y represora de la lengua indígena según el modelo oficial, y mi persona como antropólogo.

2 A pesar de que habíamos leído los trabajos sobre la persona colonizada de Sartre, Memmi, Fanon, Mannoni y otros de la época de la descolonización europea.

Revalorar la sociedad y cultura indígena significaba formular el conocimiento y la comprensión antropológicos en un lenguaje que sea accesible para personas indígenas que a menudo hablaban un castellano dialectal y deficiente y que libere los elementos sociales y culturales indígenas del juicio negativo que el lenguaje castellano mestizo implicaba cada vez que alguien se expresaba en él sobre los indígenas. A este fin, nuestro documento curricular de base contenía un marco teórico interpretativo genérico de las sociedades y culturas indígenas que utilizaba términos neutros que permitían nombrar, describir y analizar las propiedades socio-culturales indígenas y comparar sin prejuicio los elementos socio-culturales indígenas con los de la sociedad nacional y evaluar su respectiva validez. De esta manera se logró, después, hablar tanto de la desnudez de las mujeres huitoto y bora, como de la antropofagia, de la reducción de cabezas y del papel de la guerra, al mismo tiempo que descubrimos con los alumnos los principios físicos de la palanca, del pistón, de la curva balística, etc. implícitos en las técnicas indígenas, lo que permitió crear un puente revalorador entre conocimiento indígena y científico occidental. Lo mismo fue posible en la evaluación positiva de los sistemas hortícolas indígenas, adaptados a las limitaciones tróficas del medio edafológico, y sostenibles a largo plazo. La articulación entre conocimiento y comprensión indígena y el conocimiento y la comprensión científica, desde luego, se volvió rápidamente el eje fundamental de la formación magisterial revaloradora de la sociedad y cultura indígena.

Es evidente que este reexamen y esta reapropiación de la sociedad y cultura indígenas ocupaba un tiempo importante del trabajo con los alumnos que habían, en su mayoría, egresado de un colegio secundario y, desde luego, pasado una gran – si no la mayor parte – de su juventud fuera de su comunidad, en una ciudad distrital o en una capital donde habían interiorizado toda la negatividad de las opiniones urbanas respecto a los indígenas. Sin esta dedicación a la reevaluación socio-cultural positiva era inútil esperar del futuro maestro la apreciación positiva de sí mismo como miembro de un pueblo indígena y hablante de una lengua indígena y la liberación de su creatividad para el diseño de un nuevo plan de enseñanza en las comunidades indígenas que abarcara los contenidos socio-culturales indígenas. Y es a este respecto que, en la evolución del programa, los pedagogos no se habían vuelto conscientes de su propio papel dominante y etnosuficiente, estaban convencidos que la eficiencia del maestro – es decir: la mejora de la educación escolar indígena – dependía de las recetas pedagógicas que aplicaba, sin ni siquiera contemplar cuán etnosuficiente y “occidental” era la psicología del niño de la que se derivaban las recetas del constructivismo que vino a la moda en los ministerios de educación latinoamericanos de esa época, y que estos pedagogos se esforzaban implementar con los futuros maestros indígenas. Luego, mi sorpresa personal ha sido la de encontrar en México y Brasil educadores profesionales mucho más críticos frente a los principios etnosuficientes de la pedagogía que se enseñaba en las instituciones académicas y de verlos dispuestos y motivados a cuestionarlos y plantear alternativas, también,

por haber tenido mayor experiencia de convivencia con comunidades indígenas y haber sido marcados por los éxitos del movimiento zapatista. Su familiaridad más íntima con la vida indígena también le dio mayor confianza en las capacidades y la creatividad indígenas y relativizaba el “poder” de la pedagogía occidental de la que ellos eran los representantes y la que daba a los pedagogos peruanos el estatus social dominante al que no querían renunciar.

Desde el inicio en 1988, el programa peruano, con el objetivo de revalorar la sociedad y cultura indígenas, estaba confrontado con el problema de la formación de los formadores: personal profesional disponible y dispuesto a trabajar en la selva e Iquitos con la experiencia vivencial requerida en comunidades indígenas. En la búsqueda de tales profesionales peruanos encontramos las limitaciones más importantes. La antropología peruana amazonista – con pocos investigadores – se había dedicado casi exclusivamente a estudios históricos y a las relaciones políticas y, sobre todo, económicas, entre los pueblos indígenas y la sociedad nacional. Son ellos que han apoyado, desde los años 1980, los procesos organizativos de las federaciones indígenas amazónicas en el marco de AIDSESEP (la confederación indígena amazónica nacional) como instrumentos de la defensa de los derechos de los pueblos autóctonos ante un Estado colonizador, usurpador de sus territorios y extractor de sus recursos naturales.

En cambio, la investigación de las características y propiedades “propias” de los pueblos indígenas – o etnias – ha sido la labor mayormente de antropólogos extranjeros del Norte y sus resultados, publicados en inglés, francés o alemán, no han llegado al conocimiento de las élites peruanas. Aún los trabajos extranjeros traducidos no han contribuido a una mejor comprensión de la situación social, política, cultural y económica en el medio de los intelectuales y políticos peruanos, pues respondían a intereses teóricos planteados en las facultades de ciencias sociales de las universidades del Norte, y, desde luego, se situaban dentro de las tradiciones académicas de una antropología vinculada, por un lado, a los intereses coloniales de estos países y los procesos de superación de colonialismo, y, por otro lado, a una visión humanística que pretendía revelar valores y “hechos” universales (aunque de formas culturales diversas).

Tratamos de remediar a la falta de experiencia vivencial en comunidades indígenas y de conocimiento socio-cultural de los profesionales contratados de las diferentes disciplinas haciéndoles asistir, durante los primeros años, a nuestros cursos de “sociedad”, “naturaleza” y “lengua” en los que demostramos el *método inductivo intercultural* (como más tarde lo llamamos) que habíamos ideado para articular los conocimientos y valores socio-culturales indígenas con los conceptos científicos occidentales. A la pedagoga, que también tenía formación de antropóloga y era co-directora del programa, incumbía demostrar esta articulación en el campo educativo y pedagógico y a formar a los docentes en educación en el significado práctico que dábamos a la noción de “interculturalidad”. De esta manera, pensábamos que lograríamos, en los primeros 10 años, formar docentes interculturales familiarizados con el método.

Sin embargo, un antagonismo entre los científicos sociales y los pedagogos se creó cuando la dirección propuso aumentar los sueldos de los docentes que más se habían perfeccionado en el conocimiento socio-cultural indígena y cuando, a consecuencia de una evaluación de estos conocimientos, los pedagogos se revelaron menos avanzados y, desde luego, no beneficiaban del aumento. La directora, antropóloga y pedagoga, que era responsable de la formación de los docentes en educación intercultural tomó partido por los pedagogos y decretó que estábamos en un programa de educación y no de formación de antropólogos, desvirtuando de esta manera el proceso político de revaloración social y cultural en un asunto de celos profesionales: los antropólogos vs los pedagogos. Al mismo tiempo, ella abrió el programa a más docentes pedagogos (que no tenían la menor idea del método inductivo intercultural y del objetivo de la revaloración en el contexto de la dominación), redujo las horas del curso en “sociedad”, aumentó las de “educación” (introduciendo el constructivismo entonces de moda, sin reconocer el peso de la ideología dominante en los planteamientos pedagógicos resultantes de una visión psicológica individualista) y declaró que “las puertas estaban abiertas”, es decir, que los docentes que no estaban de acuerdo con sus decisiones podían irse. Así el programa perdió un capital profesional importante que era el resultado de 10 años de formación y experiencia docente.

Eso llevó a situaciones absurdamente contradictorias. Habíamos implementado un proceso de enseñanza aprendizaje que partía de las actividades sociales, de la participación de la escuela en el quehacer cotidiano y de la explicitación de los conocimientos indígenas implícitos en las actividades para llegar a la articulación de estos conocimientos indígenas con los conceptos científicos. Es decir, se asumió la participación de los niños en las actividades de la comunidad como factor de motivación (lo que claramente se confirmó en las escuelas mexicanas). Pero, en vez de insistir y practicar con los estudiantes al magisterio este nuevo método de motivación – que, por cierto – era muy nuevo para ellos que habían experimentado exclusivamente la escuela en el aula, los pedagogos, bajo la orientación de la directora, empezaban a dibujar planchas con animales, aves y otras cosas que debían servir a los maestros de “temas motivadores”. De lo dinámico se volvió a implementar una pedagogía a partir de un objeto estático. Una versión ulterior de currículo de primaria, elaborada por los docentes del programa, contenía inclusive toda una terminología psicológica, abstracta, inspirada del constructivismo, que no tenía ninguna articulación con las nociones de persona y su desarrollo en las sociedades indígenas; era nuevamente una imposición conceptual desde la sociedad dominante que se justificaba con la necesidad de garantizar la “eficiencia del maestro” (olvidándose que éste estaba confrontado con otro tipo de sociedad y de valores sociales que el maestro nacional, urbano).

La falta de confianza de los directivos del programa en la creatividad indígena (y la sobre-estimación de las recetas pedagógicas) llevó a los directivos y pedagogos a convertir en un simple listado de competencias, capacidades y actitudes por alcanzar según los ciclos escolares y en cuadros de contenidos según un

número predeterminado y limitado de actividades un currículo inicialmente elaborado en vista de dejar plena libertad a la creatividad del maestro en las escogencias de los contenidos, en su participación a las actividades sociales, de acuerdo al calendario indígena, y dándole los instrumentos conceptuales para explicitar y articular los conocimientos implícitos con los conocimientos y principios científicos. Además, estos listados y cuadros no iban acompañados de ningunas orientaciones metodológicas inductivas interculturales en cuanto a la explicitación de los conocimientos indígenas y de su articulación con los conocimientos y la comprensión científica. ¿Era eso por falta de confianza en la creatividad indígena o, simplemente, la afirmación de la superioridad profesional del pedagogo sobre el alumno indígena ignorante? Es muy ilustrativo comparar este "Programa curricular" del FORMABIAP de 1998 (AIDSESP, ISPL y FORMABIAP, 1998) con el "Modelo curricular de EIB" producido por los maestros maya de la UNEM de Chiapas (UNEM, 2009), quienes (juntos con sus asesores) habían comprendido perfectamente la importancia política revaloradora de nuestra propuesta y de nuestro método.

Es cierto que en todo el proceso de implementación del Programa de 1988-1997, los pedagogos se sentían cuestionados, pues su saber profesional correspondía al manejo pedagógico en la sociedad dominante, y no han reconocido su papel dominante precisamente en la orientación pedagógica. Ni la directora, que tenía doble formación, tenía esta conciencia. Yo personalmente, no había diagnosticado con suficiente claridad esta falta de auto-conciencia dominante (ya que estaba influenciado por la visión algo idealista de la conciencia política de los intelectuales latino-americanos), y mis ensayos críticos escritos, como dije antes, no fueron recibidos, sino, negados, rechazados sin debate. De esta manera, no hemos logrado fomentar los debates en equipo que nos hubieran permitido tomar esta conciencia auto-crítica, que ha sido decisiva en el desarrollo de los programas de formación en México y Brasil.

Otra tendencia más del programa nos revela la falta de conciencia política respecto a los aspectos interiorizados de la dominación de parte de la dirección indígena y no indígena del programa y la falta de reconocimiento de la exigencia de procesos personales lentos en la evolución de la conciencia de los alumnos: la tendencia que se manifestó desde el inicio de los años 90 a masificar el impacto educativo del programa, cuando se decidió asumir cursos vacacionales de capacitación y profesionalización de docentes en ejercicio, y eso contratando nuevos docentes que tampoco tenían ni conocimiento ni experiencia práctica en la aplicación del método inductivo intercultural.

En este aspecto, los responsables profesionales y docentes de los equipos mexicanos y brasileños han sido muy rápidos en comprender que sólo a estudiantes políticamente motivados por la revaloración socio-cultural se dirigía su propuesta de formación magisterial, y, en México, hasta se han resistido a una oferta de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de generalizar la aplicación de la propuesta a nivel nacional y "oficial".

De hecho, en nuestra opinión, la innovación y mejora educativas a través de la revaloración socio-cultural por medio del mencionado método deben proceder “desde abajo hacia arriba” y no al revés, a lo que aspiraban, en fin de cuentas, los directivos peruanos. Un cambio cualitativo en la educación no se da por nuevas recetas y conceptos técnico-pedagógicos, como lo dijimos en un escrito de 2009 (Gasché, 2009b), sino por la liberación de la creatividad socio-cultural del maestro (formado en las escuelas e instituciones de la dominación) y su de su capacidad de articular los saberes y el saber-hacer propio de su pueblo con los de la ciencia y del país.

Esta clase de liberación ya se había dado en el Estado de Chiapas gracias al movimiento zapatista. Después de haber estallado la protesta zapatista en 1994, una de las primeras decisiones de las comunidades zapatistas ha sido la de botar de las comunidades a todos los maestros oficiales por no respetar la cultura y los valores locales, por ser incumplidos, a menudo alcohólicos y no querer enseñar en la lengua indígena. Estas comunidades escogían luego a jóvenes que estaban dispuestos a formarse como maestros, pero para cuya formación ellos mismos iban a escoger sus formadores que debían responder a los criterios políticos y socio-culturales zapatistas: respetar y revalorar su sociedad, cultura y lengua, y además, trabajar en común acuerdo con las decisiones de las comunidades tomadas en sus asambleas. “Mandar obedeciendo” era la regla de conducta zapatista fundamental, y eso significaba también: “enseñar obedeciendo a las decisiones de la comunidad”.

Un grupo de jóvenes elegidos para ser maestros comunitarios reunidos en la “Unión de Maestros para una Nueva Educación de México (UNEM)” se dirigió al CIESAS de San Cristóbal de Las Casas, diciendo: “Tantos años Uds. han estudiado nuestras comunidades, ahora necesitamos su apoyo para formar una nueva generación de maestros: maestros comunitarios”. El CIESAS aceptó el reto y se lanzó con cursos algo improvisados a formar maestros (ya que el CIESAS no tenía ni la tarea ni la experiencia en este campo; sus investigadores, sin embargo, habían comprendido lo que estaba políticamente en juego para el futuro de los pueblos indígenas y vieron en este pedido una forma de poder reciprocarse lo que habían recibido de las comunidades), buscando cómo responder a las expectativas de las comunidades de formar maestros capaces de revalorar su sociedad, cultura y lengua.

En 1997, en una conferencia que dicté en la Universidad Pedagógica Nacional de Oaxaca sobre la propuesta curricular elaborada en Iquitos en el marco de AIDSESP y el ISPL, asistieron dos miembros estudiantes de la UNEM. Al final de la presentación ellos se me acercaron y me dijeron que esta propuesta correspondía a lo que buscaban y, de ahí, se coordinaron con el CIESAS de Chiapas para que fuera invitado a trabajar con los maestros de la UNEM. Empezó así una fructífera cooperación basada en una motivación política y pedagógica común que facilitó grandemente la intercomprensión entre el grupo de los indígenas maya

de Chiapas y el antropólogo y educador amazonista del Perú (Gasché, 2009c). En una etapa ulterior, y gracias a apoyos financieros puntuales de la cooperación técnica internacional, pudieron venir a Chiapas dos otras ex-docentes del área de antropología del FORMABIAP, Jéscica Martínez y Carmen Gallegos, que ayudaron a explicar, fundamentar e implementar el currículo intercultural de primaria elaborado en Iquitos con el objetivo de revaloración e inclusión de los “conocimientos” indígenas (Gasché 2009a). Con las mismas dos docentes peruanas y conmigo, la UNEM luego elaboró tres juegos de tarjetas de autoaprendizaje en castellano, tsotsil, tzeltal y ch’ol, gracias al fondo del premio “Bartolomé de Las Casas” que el ganador, el profesor León-Portilla, de la UNAM, puso a disposición de un proyecto educativo indígena. El proyecto de la UNEM ganó el concurso y los maestros chiapanecos produjeron, como autores, los materiales anunciados, ya que ellos tenían la motivación política de hacer valer sus capacidades y saberes, y los asesores tenían claro el método de hacerles descubrir sus capacidades a través de tareas progresivas, enfrentar los prejuicios negativos producidos por la dominación y desarrollar su creatividad tanto en la investigación y reaprendizaje de su sociedad y cultura, como en el diseño pedagógico y artístico de las tarjetas.

Si, después de la UNEM de Chiapas, estudiantes del magisterio en sucursales de la UPN en los Estados de Chiapas, Oaxaca, Puebla, Michoacán y Yucatán se motivaron por un diplomado que implementaba el método inductivo intercultural a través de la investigación, el diseño, la elaboración y validación de tarjetas de auto-aprendizaje en sus comunidades, se debe a que los formadores tenían claro que el reconocimiento de la *ambivalencia* personal en el contexto de la dominación socio-cultural era la condición *sine qua non* para la toma de posición del maestro en favor de la sociedad y cultura de su pueblo, y para la liberación de su creatividad y el desarrollo de la capacidad de establecer un nuevo tipo de relaciones sociales entre la escuela y la comunidad, basadas sobre el interaprendizaje y la participación activa en actividades comunes. En este proceso de toma de conciencia de la ambivalencia personal les ayudó la lectura, la reflexión y el comentario sobre mi artículo de 2008 (Gasché, 2008a), que comienza exponiendo este aspecto básico de la educación intercultural y de la revaloración socio-cultural. Una segunda razón, de igual importancia, ha sido que parte del proceso en las sucursales estatales de la UPN ha sido llevado adelante por los mismos maestros indígenas chiapanecos de la UNEM que se habían formado con nosotros, de manera que se desarrolló un proceso de interaprendizaje entre indígenas de diferentes Estados (Bertely, 2011).³ En Brasil, los formadores universitarios han procedido de manera semejante a partir del reconocimiento de la ambivalencia personal, con igual éxito en la motivación de los estudiantes.

3 Podemos añadir que en México existían, en diferentes Estados, ya varias iniciativas tomadas por comunidades indígenas para crear e implementar sus propios currículos escolares, ver, p.ej., en Bertely, Gasché y Podestá, 2008. Eso parece indicar que la educación estatal mexicana ha sido menos dominadora, censuradora y castrante que la que el ILV, en convenio con el Estado peruano, creó e impuso en las comunidades de la Amazonía peruana.

Si me permito concluir mi exposición con esta nota optimista y positiva, es que mi optimismo se apoya en los materiales pedagógicos producidos por estos estudiantes, han suscitado hasta la admiración de los técnicos en pedagogía, de manera que, por ejemplo, el manual de educación civil indígena, elaborado por los maestros de la UNEM e independientes de México (bajo la orientación de María Bertely y con mi asesoría) el cual tiene el título “Los hombres y las mujeres del maíz”, fue tan apreciado por la SEP que decidió publicarlo en 32’500 ejemplares para distribuirlo a todos los colegios del país. Por otro lado, María Bertely (2011) coordinó y editó en el CIESAS un volumen sobre las experiencias de los diplomados interculturales en las sedes de la UPN en cuatro Estados mexicanos. En cada Estado, los maestros – estudiantes voluntarios de los diplomados – testimonian de las vivencias que el nuevo planteamiento curricular basado sobre el método inductivo intercultural les ha causado y reconocen que, a través de varios momentos de sufrimiento personal, han alcanzado un mayor grado de seguridad y satisfacción en su actividades de maestro y mayor felicidad en la convivencia y colaboración con los comuneros de sus pueblos, gracias a su nuevo posicionamiento a consecuencia del reconocimiento y la aceptación de su ambivalencia socio-cultural y gracias a la liberación de su creatividad pedagógica. Estos hechos concretos deben convencernos más de la validez de nuestra propuesta que cualquier argucia teórica, ya que nuestro planteamiento teórico ha sido confirmado por la experimentación práctica.

[Un análisis crítico más detallado de la evolución negativa del FORMABIAP y del abandono de sus principios fundadores se encuentra en Gasché, 2002]

Bibliografía

- AIDSESP, ISPL y FORMABIAP (1998) *Programa curricular diversificado de educación primaria intercultural bilingüe para los pueblos indígenas amazónicos*. ISPL, AIDSESP, FORMABIAP, Iquitos.
- Bertely, María, Jorge Gasché y Rossana Podestá (eds.) (2008). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Abya Yala, Quito.
- Bertely, María (coord.) [Jorge Gasché (asesor)] (2011). *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. CIESAS-REDIIN / UPN, México.
- Gasché, Jorge, Lucy Trapnell, Moisés Rengifo (1987). *El currículo alternativo para la formación de maestros de educación primaria especializados en educación bilingüe intercultural y su fundamentación antropológica y lingüística*. CIAAP-UNAP, Iquitos. Mimeografiado.

- Gasché, Jorge (2002). "El difícil reto de una educación indígena amazónica. Alcances y abandonos." En: E. Alcaman, H. Díaz Polanco *et al.* (eds.) *Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural*, pp. 119-158. Editores Castellanos, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, México.
- Gasché, Jorge (2008a). "Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la *actividad* como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: *un modelo sintáctico de cultura*. En: J. Gasché, M. Bertely y R. Podestá (eds.) *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, pp. 279-365. Abya Yala, Quito.
- Gasché, Jorge (2008b). "Las motivaciones políticas de la educación intercultural indígena. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?" En: J. Gasché, M. Bertely, & R. Podestá (Eds.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Abya Yala. 367-397.
- Gasché, Jorge (2009a). "¿Qué son 'saberes' o 'conocimientos' indígenas, y qué hay que entender por 'diálogo'?" En: *Memorias Primer encuentro amazónico de experiencias en diálogo de saberes*. Universidad Nacional de Colombia, Leticia. http://www.investigacionimani.unal.edu.co/Material/20100301_220432_MEMORIAS%20DIALOGO%20DE%20SABERES.pdf
- Gasché, Jorge (2009b). "De hablar de la educación intercultural indígena a hacerla". *Mundo Amazónico*, No. 1, pp. 111-134. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/9414/13865>
- Gasché, Jorge (2009c). "Del terruño a la cosecha, pasando por la siembra, el abono y el cuidado a las plantas. Historia y evaluación de una aventura pedagógica intercultural compartida". En: M. Bertely (coord.), *Sembrando nuestra educación como derecho. La nueva escuela intercultural en Chiapas*, pp. 25-42. CIESAS, México.
- Rodríguez, N., E. Masferrer y R. Vargas (eds.) (1983). *Educación, Etnias y Descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe, intercultural*. 2 tomos. UNESCO, México.
- UNEM (2009) Modelo curricular de educación intercultural bilingüe. CIESAS, México.

[Los artículos de J. Gasché sobre EIB se pueden descargar de la página web: www.sociedadbosquesina.pe]

AVANCES, RETOS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL A NIVEL SUPERIOR

FERNANDO I. SALMERÓN CASTRO¹

Agradezco a la Universidad Intercultural del Estado de Puebla la invitación a participar en este “Seminario Internacional: Educación Intercultural a Nivel Superior”. Quiero aprovechar la oportunidad que me dan para presentarles algunas cuestiones que considero forman parte de los principales avances, retos y perspectivas de la educación intercultural de nivel superior en México, particularmente en lo que se refiere al subsistema de universidades interculturales, promovido y regulado por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública. En las siguientes páginas expondré qué son las universidades interculturales, cuáles han sido sus principales logros, cuáles considero que son sus principales retos y perspectivas para el futuro.

El Enfoque Intercultural en educación superior se orienta fundamentalmente por una serie de principios filosófico-axiológicos que se proponen modificar las formas de abordar y atender la diversidad en diferentes dimensiones de las relaciones sociales que, particularmente en la sociedad mexicana, se han visto afectadas por las condiciones históricas que determinaron la desigualdad estructural, polarizando intereses y dividiendo tajantemente a los diferentes sectores que la integran.

Este enfoque se propone revertir el proceso educativo que llevó a eliminar las diferencias de las culturas y que las orilló a resguardar conocimientos y valores que, de no haberse sumido en el aislamiento, hubieran podido enriquecer sus posibilidades de desarrollo. Su propósito central es aprovechar las diferencias en un proceso de complementación de los conocimientos construidos y compartidos con otros sujetos y otras dimensiones de desarrollo (comunidad-región, entidad, nación, mundo). Así, la diferencia debe concebirse como una cualidad que implica comprensión y respeto recíproco entre distintas culturas; así como una relación

1 Doctor en Sociología, por la Universidad de Texas, en Austin. Realizó estudios de Maestría en Antropología Social, en el Colegio de Michoacán y la Licenciatura en Relaciones Internacionales en El Colegio de México. Es miembro de la Academia Mexicana de Ciencias e Investigador Nacional, Nivel I. Entre 1984 y 2007 se desempeñó como Profesor-Investigador en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), en sus Unidades Golfo y Distrito Federal. En esa institución, ocupó los cargos de Coordinador de la Unidad Golfo, Coordinador del Programa de Doctorado en Antropología y Director Académico. Asimismo, ha sido profesor visitante en la Universidad de California, Campus Santa Bárbara y San Diego. A partir de septiembre de 2007 ocupa el puesto de Coordinador General de Educación Intercultural y Bilingüe CGEIB en la Secretaría de Educación Pública. Ha dictado cursos de licenciatura y posgrado en el CIESAS, la Universidad Veracruzana, la Escuela Nacional de Antropología e Historia, el Colegio de Michoacán y la Universidad de California en Santa Bárbara. Correo electrónico: salmeron.cgeib@gmail.com

de intercambio de conocimientos y valores en condiciones de igualdad, ofreciendo así un aporte al desarrollo del conocimiento, de la filosofía y cosmovisión del mundo y de las relaciones que en éste se establecen, entre diferentes actores, en diferentes circunstancias.

Las nuevas instituciones educativas diseñadas a partir de estos principios buscan contribuir al rescate y a la difusión de expresiones culturales diversas y trabajan por establecer estrechos vínculos de comunicación directa entre las culturas ancestrales con el mundo moderno. Esto contribuirá a que los pueblos indígenas establezcan —en una relación paritaria— vínculos de colaboración y contribución al conocimiento científico que, a través de una visión crítica y creativa, facilite la generación de propuestas de desarrollo adecuadas a su cultura, tradiciones, expectativas e intereses y a que se mantengan en contacto dinámico con otras culturas del mundo.

Con base en estas ideas, la CGEIB ha impulsado el subsistema de universidades interculturales. Se trata de un proyecto educativo estratégico diseñado para coadyuvar en la ampliación de la cobertura en educación superior dentro de un segmento específico de la sociedad: la población residente en regiones predominantemente indígenas alejadas de los grandes centros urbanos. Estas universidades forman parte del subsistema de educación superior de la SEP, coordinado por la Subsecretaría de Educación Superior. Sin embargo, tienen características particulares que obedecen a su intención de atender una población diferente a la que tradicionalmente se matricula en las instituciones de educación superior públicas. Por esta razón, constituyen un componente de las acciones de diversificación del subsistema de educación superior en la medida en que se localizan en zonas próximas a la población indígena y desarrollan una oferta pertinente que pone particular atención al desarrollo de lenguas y culturas de los pueblos originarios.

En términos organizativos, las UI son organismos descentralizados de los gobiernos estatales y tienen un esquema de financiamiento de universidades públicas de apoyo solidario. Esto quiere decir que, administrativamente se rigen por la ley de entidades paraestatales, cuentan con un consejo directivo con participación de los gobiernos estatal y federal y su presupuesto operativo se aporta al 50% por la federación y el estado al que pertenece. Al recibir recursos federales, se rigen por los mismos mecanismos rectores de todas las instituciones de educación superior que reciben subsidio federal. En conjunto, constituyen un subsistema de universidades interculturales que tienen reglas de operación que son comunes y comparten un modelo educativo que fue diseñado específicamente para ellas. No obstante, el requisito del modelo que se centra en la pertinencia educativa, abre un espacio considerable para la incorporación de conocimientos y formas educativas propias de las regiones en las que se insertan. Actualmente, el subsistema de universidades interculturales está compuesto por 12 instituciones localizadas en los estados de México, Chiapas, Tabasco, Veracruz,

Puebla, Guerrero, Michoacán, Quintana Roo, Sinaloa, San Luis Potosí, Hidalgo, y Nayarit. Entre todas tienen ya una matrícula total de 9581 estudiantes, con 53.6% de mujeres y 60% de población indígena., como puede apreciarse en el siguiente cuadro.

Cuadro 17. *Universidades Interculturales de México en 2012*

UI	Inicio	Sedes	Carre- ras	Lenguas	Matrícula
UIEM	2004	1	3	8	823
UNICH	2005	4	4	10	1607
UIET	2005	1	4	4	614
UVI	2005	4	1	10	368
UIEP	2006	1	3	4	249
UIEG	2007	1	5	3	322
UIIM	2007	3	5	4	835
UIMQROO	2007	1	5	1	561
UAIM	2001	2	10	37	1543
UISLP	2011	11	11	4	2526
UIEH	2012	1	3	3	133
UIEN	2012	1	-	2	-

Fuente: Elaboración propia

Las UI son instituciones de educación superior que tienen la misión de impulsar modalidades de atención educativa que sean pertinentes cultural y lingüísticamente. Esto significa que deben responder a las características culturales y lingüísticas de la población de la región en la que operan. Se entiende por educación pertinente aquella que constituye un factor para el desarrollo y el fortalecimiento de la cultura de los grupos sociales involucrados. Una educación pertinente incluye el respeto a las distintas perspectivas desde las cuales se comprende y explica la vida. En el caso de las UI, debe considerarse todo el panorama de la formación universitaria, pero atienden específicamente al reclamo de los pueblos originarios en el sentido de hacer efectivo su derecho a una educación que les ofrezca oportunidades de desarrollo propias, así como el fortalecimiento

de su cultura, sus cosmovisiones, sus costumbres, tradiciones y conocimientos ancestrales. Como corolario, puesto que la lengua es el vehículo y soporte de la expresión y el pensamiento, resulta el elemento más próximo y sensible para ser considerado en la educación.

Las universidades interculturales fueron diseñadas para preparar jóvenes indígenas y no indígenas en regiones predominantemente indígenas. Es decir que las opciones formativas fueron delineadas para atender a esta población que tiene un perfil propio marcado por sus orígenes predominantemente rurales, donde las culturas originarias tienen un peso específico importante y que pretenden conjugar saberes y conocimientos desde diferentes perspectivas culturales.

Finalmente, se espera que estas instituciones puedan convertirse en actores esenciales para el desarrollo regional concebido desde las propias comunidades. Es decir que tienen que aprovechar sus características particulares de instituciones en diálogo permanente con los pueblos indígenas para identificar propuestas pertinentes de desarrollo que hagan florecer los conocimientos, las lenguas, las cosmovisiones y las distintas visiones de un mundo mejor.

Debido a la organización del modelo y a sus propósitos, las UI se proponen una serie de tareas específicas en relación con los pueblos indígenas y con el desarrollo de los conocimientos diversos. Parten de la base de que no existe un conocimiento que por sí mismo sea mejor que otros. En este sentido buscan favorecer un diálogo permanente entre miembros de comunidades diferentes que permitan poner en comunicación distintas formas de imaginar el mundo, distintas maneras de construir el conocimiento. Mediante este diálogo será posible impulsar la revaloración de los saberes de los pueblos indígenas y propiciar procesos de enriquecimiento mutuo entre estos saberes y el conocimiento derivado de otras perspectivas de construcción, como el llamado conocimiento científico contemporáneo. Buscan también fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades indígenas así como abrir espacios para promover la revitalización, el desarrollo y la consolidación de lenguas y culturas originarias. Finalmente, buscan estimular una comunicación y una retroalimentación pertinentes de las tareas universitarias con las comunidades que les dan sustento.

Es importante subrayar que estos nuevos sistemas buscan proporcionar educación superior pertinente, de alta calidad y con criterios de equidad, orientada a la formación general, a la formación de competencias específicas y en relación estrecha con las necesidades de las comunidades que las sustentan. En particular, las Universidades Interculturales tienen el propósito de llevar educación superior de estas características a las regiones indígenas, donde no existen otras opciones de educación superior.

En lo académico las Universidades Interculturales ofrecen programas formativos de alto nivel académico de profesional asociado y licenciatura. Estos programas, están orientados a la formación de profesionales que, a partir del

reconocimiento de su cultura, lengua y valores comunitarios, adquieran un espíritu científico sensible a la diversidad cultural. Los estudiantes asumen un compromiso sólido con el desarrollo de sus pueblos y de su país. Los profesores-investigadores cuentan con la preparación disciplinaria y pedagógica adecuada para las necesidades específicas de estas Universidades. Por lo tanto se espera que estas instituciones de educación superior (IES) abran un espacio de respeto y reconocimiento a los aportes de diferentes culturas que coexisten en México.

En términos de vinculación con la sociedad estas universidades establecen actividades permanentes de planeación, organización, operación y evaluación de acciones en las que la docencia y la investigación se relacionan directamente con las comunidades que les dan sustento para la atención de necesidades específicas. En este sentido, las universidades interculturales llevan a cabo todas las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior, como son docencia, investigación, difusión de la cultura y extensión de los servicios. Sin embargo, incorporan una nueva función sustantiva: la vinculación con la comunidad. Esta función tiene el propósito de establecer un nexo permanente de intercambio de conocimiento con las comunidades del entorno. No se trata únicamente de acercar a la universidad a los usuarios del conocimiento que produce y reproduce, como hacen otras instituciones de educación superior. Se trata fundamentalmente de establecer mecanismos de cultivo y enriquecimiento del conocimiento de las propias comunidades, apoyar la solución de los problemas que ellas mismas perciben como relevantes y a partir de perspectivas pertinentes para ellas mismas. En este sentido, las UI operan como instituciones de educación superior con un compromiso adicional con las comunidades que les dan sustento.

La infraestructura de estas universidades lleva a los lugares en donde confluye una significativa proporción de estudiantes indígenas estos servicios que se apoyan también en la moderna tecnología de la comunicación para acompañar los procesos de formación en todo este nivel educativo y que potencian la capacidad de aprendizaje autónomo. Estos instrumentos permiten también una comunicación eficiente para el desarrollo de las tareas de investigación y vinculación que son parte central del proceso de formación de nuevos profesionales que comparten la vocación de estas nuevas universidades.

La forma en la que las universidades interculturales llevan a cabo estas tareas tiene una serie de características específicas que deben tenerse en consideración. Axiológicamente, promueven el reconocimiento y la revitalización de las sociedades indígenas y afrodescendientes en México desde la perspectiva de la interculturalidad. Es decir, que llevan a cabo sus tareas docentes, de investigación y vinculación mediante una interacción dialógica con otros grupos sociales y culturales, nacionales e internacionales. En términos de sus tareas sustantivas, llevan a cabo investigación, docencia y extensión universitaria a semejanza de otras instituciones de educación superior; pero, además, establecen la vincu-

lación activa de sus procesos institucionales con problemas y demandas de las sociedades indígenas a las que sirven. En términos organizativos internos, postulan un equilibrio entre la verticalidad del sistema universitario y las exigencias de horizontalidad de los cuerpos académicos y la creación de comunidades de aprendizaje. Deberían, con ello, reproducir y enriquecer mecanismos de aprendizaje y transmisión del conocimiento de las propias comunidades del entorno. En términos pedagógicos, la universidad intercultural sigue una orientación constructivista y de participación comunitaria. En este sentido, considera que el alumno y las comunidades locales son sujetos que portan y elaboran conocimientos, lo cual implica enseñar de cierto modo y también incorporar a los llamados “sabios locales” a la tarea educativa y de investigación.

En su conjunto, estas universidades plantean la existencia de una red de instituciones situadas en diversas regiones del país, con semejanzas estructurales, que imparten carreras similares, pero son autónomas en materia de diseño de planes de estudio, formatos académicos y estrategias de vinculación. Los planes de estudios fueron diseñados específicamente para estas instituciones y se presentan como programas de estudios pertinentes y novedosos. Destacan los de Desarrollo sustentable, Comunicación intercultural, Salud Intercultural, Ingeniería Forestal para el Desarrollo Comunitario, Arquitectura Bio-Sustentable e Ingeniería en Energía.

El modelo de la UI es novedoso para el espacio mexicano de la educación superior. Constituye una propuesta en la que pueden participar los pueblos originarios de distintas formas y permite la formación de sus jóvenes en espacios educativos interculturales. Entre sus principales beneficios pueden establecerse el ampliar la frontera educativa y abrir espacios de reflexión novedosos en la relación entre distintas formas de conocimiento y distintos mecanismos para la acción. También debe considerarse su papel en la ampliación y la diversificación de la oferta de Educación Superior, al extender las oportunidades educativas para atender con pertinencia a estudiantes de diversos orígenes, lenguas y culturas del país.

Puede señalarse también que ofrecen servicios de formación profesional, investigación, difusión de la cultura y acciones de vinculación comunitaria que resultan pertinentes para impulsar el desarrollo de las comunidades rurales e indígenas del país. En este sentido han logrado impulsar proyectos de recuperación, consolidación y desarrollo de las culturas de los pueblos originarios y fortalecer, de esta forma, los vínculos y la comunicación entre la universidad y las comunidades indígenas.

El soporte de estas instituciones tiene distintas fuentes. Por una parte, su financiamiento se establece en convenio de apoyo solidario al 50% entre el gobierno federal y los gobiernos estatales. Adicionalmente han contado con Fondos Extraordinarios establecidos por el Congreso de la Unión y apoyos de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas para el desarrollo

de su infraestructura y diversos proyectos de vinculación.

El gobierno federal establece esquemas de supervisión y registro de carreras, cuerpos académicos, perfiles profesionales y esquemas de evaluación. Para ello cuentan con el acompañamiento de la CGEIB para el diseño de su organización, la preparación de su reglamentación fundamental, el desarrollo de su oferta educativa, sus planes de investigación y la implementación de la vinculación con la comunidad. A esto se suma la retroalimentación que reciben de los propios miembros del subsistema, mediante la Red de Universidades Interculturales.

El camino, sin embargo, no está exento de dificultades. Es un subsistema joven y en construcción, con casi todo por hacer. Particularmente, hay dos grandes grupos de retos que será necesario atender con prontitud: los que podríamos denominar desafíos de construcción y los retos de instrumentación.

Existen al menos tres grandes desafíos de construcción que pueden resumirse de la siguiente manera. Un gran *desafío epistemológico* que requiere la construcción de una perspectiva que dé cuenta de la unidad en la diversidad, la complementariedad, reciprocidad, correspondencia y proporcionalidad de los conocimientos, saberes, haceres, reflexiones, vivencias y cosmovisiones. Las universidades interculturales deben desarrollar en la práctica académica y operativa una perspectiva pluralista que acepte que no hay una única vía hacia el conocimiento “científico” y hacia el logro de metas específicas, sino que existe una gama de opciones legítimas, aunque diversas, que el progreso no puede evaluarse desde un único punto de vista o desde un único conjunto de valores y fines. Como complemento de lo anterior, existe un importante *desafío pedagógico* que exige una serie de prácticas de estudio y transmisión de conocimiento basadas en una conjugación de diferencias y similitudes de creencias, valores y patrones de vida de culturas distintas. De manera consustancial, existe también un *desafío político* con múltiples aristas. Las universidades interculturales deben lograr un punto central del empoderamiento y co-responsabilidad en los cambios y las opciones con los pueblos indígenas. El reto de cultivar su propio conocimiento y generar nuevas posibilidades de desarrollo sólidamente ancladas en las definiciones y necesidades de la comunidad exige re-posicionar la diversidad de conocimientos, las distintas vías para alcanzarlos y el equilibrio entre formas alternativas de conocer y aplicar conocimiento. Debido al origen colonial de muchas prácticas del sistema educativo, los procesos de empoderamiento, descolonización y generación de nuevas alternativas resulta fundamental.

No pueden minimizarse, sin embargo, los retos de instrumentación del modelo de las universidades interculturales en el sistema educativo y en la administración pública mexicana. Existen problemas financieros relacionados con los esquemas de financiamiento de la educación superior que presentan problemas para instituciones jóvenes alejadas de los centros urbanos. También es de subrayarse que las características y condiciones de los estudiantes plantean retos importantes,

porque son estudiantes que provienen del medio rural, primera generación de universitarios, con precariedad económica y sin otras alternativas viables de obtener educación superior. El conflicto permanente entre las exigencias formales del sistema de educación superior y las necesidades de pertinencia del modelo constituyen otro reto significativo. Por último, debido a su localización y a su carácter de instituciones descentralizadas de los gobiernos estatales son políticamente vulnerables frente a las autoridades estatales, los clientelismos e intereses locales y regionales.

En conclusión, quisiera insistir en que el modelo de la Universidad Intercultural es novedoso para el espacio mexicano de la educación superior. Constituye una propuesta en la que pueden participar los pueblos originarios de distintas formas y es deseable que las propias instituciones participen en el establecimiento de mecanismos de diálogo para el enriquecimiento y el fortalecimiento de sus saberes, lenguas y tradiciones propios. Estas nuevas instituciones cumplen funciones importantes para ampliar la frontera educativa y también abrir espacios de reflexión novedosos. No obstante, el camino no está exento de dificultades, es un subsistema joven y en construcción con casi todo por hacer.

ANEXOS

IMÁGENES DEL SEMINARIO INTERNACIONAL: EDUCACIÓN INTERCULTURAL A NIVEL SUPERIOR

UIEP, MARZO A DICIEMBRE DE 2012



Inauguración del Seminario: Aarón Flores (UIEP, Coordinador Seminario), Fabián Baltazar (Secretario Académico UIEP), Yunuen Manjarrez (Coordinadora Seminario, UCIREN), Vicente Luna (Rector UIEP), Laura Mateos (IIE-UV), Gunther Dietz (IIE-UV)



Intercambio de ideas en plenaria



Intercambio de ideas en plenaria



Compartiendo 'resonancias' en grupos de trabajo



Gunther Dietz y Laura Mateos



Eva Cházaro (UDLAP, México)



León Olivé (FFyL-UNAM, México)



Alfonso Hernández (UVI-Totonacapan, México)



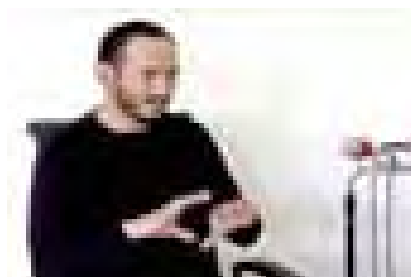
Bruno Baronnet (Laboratorio de Antropología de las Instituciones y las Organizaciones Sociales, Francia)



Eliseo Zamora Islas (UIEP, México)



Nallely Argüelles (Posgrado en Pedagogía, UNAM, México)



Tesiú Rosas (FFyL-UNAM)



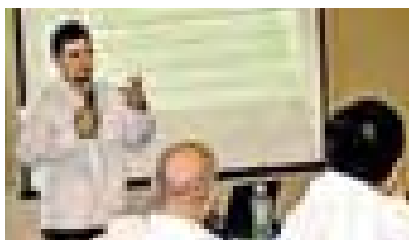
Daniel Mato (UNTREF-CONICET, Argentina y UNESCO-IESALC, Venezuela)



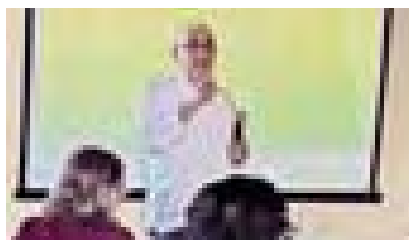
Víctor Manuel del Cid, José Saballos y Sylvia Schmelkes



Sylvia Schmelkes (UIA, México)



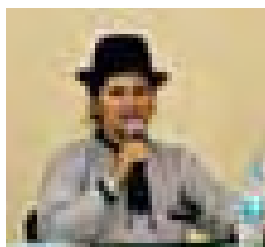
Jose Luis Saballos (URACCAN, Nicaragua)



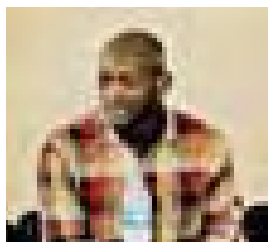
Víctor Manuel del Cid (Consejo de Pueblos Indígenas del Pacífico, Centro y Norte de Nicaragua)



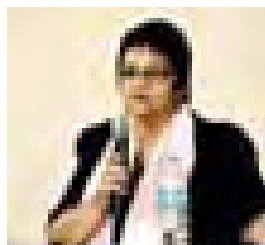
Luis Fernando Sarango (con sombrero) (UIAW, Ecuador), Félix Suárez (detrás de Fernando) (U del Pacífico, Colombia), María Isabel Ramírez (color vino) (UPEL, Venezuela)



Luis Fernando Sarango
(UIAW, Ecuador)



Félix Suárez
(U del Pacífico, Colombia),



María Isabel Ramírez
(UPEL, Venezuela)



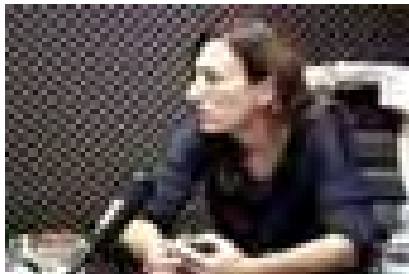
Elena Lazos (IIS-UNAM, México)



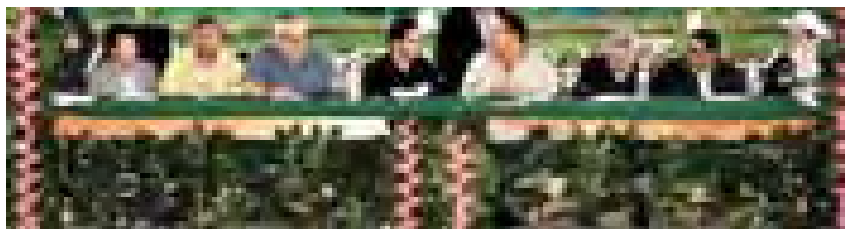
Pedro Ortiz Báez (CIISDER-UAT, México)



Jorge Gasché (IIAP, Perú)



Rossana Podestá (ICSyH-BUAP y SEP Puebla, México)



Sesión final del Seminario



Fernando Salmerón (CGEIB, México)



Javier López (INALI, México)



Benjamín Berlanga (UCIRED, México)

INICIATIVA LATINOAMERICANA POR LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LA INTERCULTURALIDAD CON EQUIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR¹

A la luz del escenario favorable creado por los avances logrados en instrumentos internacionales, reformas constitucionales, innovaciones legislativas y de políticas públicas, especialmente de las recomendaciones de la Conferencia Regional de Educación Superior (Cartagena, 2008), la Conferencia Mundial de Educación Superior (París, 2009), el IV Encuentro de Redes Universitarias y Consejos de Rectores (Buenos Aires, 2011), y del Taller Regional sobre Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina (Belo Horizonte, 2009); y frente a la necesidad de avanzar en su aplicación efectiva y dar respuesta a los retos pendientes, Las(os) participantes del Taller Regional “Políticas de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina”, reunidas(os) en la Universidad de Panamá los días 24 y 25 de mayo de 2012, convocados por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCOIESALC), Acordamos suscribir e impulsar la presente Iniciativa y convocar a Estados, gobiernos y sus agencias; instituciones de Educación Superior (IES), sus autoridades y miembros; organismos intergubernamentales; organizaciones (sociales, no gubernamentales, fundaciones, y otras entidades) y personas interesadas en el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior y en la democratización de nuestras sociedades, a adherirse a esta Iniciativa y trabajar por la concreción de las siguientes recomendaciones:

- 1) Dar mayor y mejor difusión a los derechos de pueblos indígenas y afrodescendientes establecidos en las constituciones políticas y leyes de cada país, en sus diferentes lenguas, con especial atención a su incidencia en Educación Superior. Para esto se aboga por realizar estudios acerca de los obstáculos a su aplicación efectiva en las IES, poner en práctica iniciativas concretas para superarlos, promover cambios institucionales para asegurar la aplicación efectiva de esas normas, y desarrollar iniciativas concretas para interculturalizar la Educación Superior.
- 2) Desarrollar programas sistemáticos, coherentes con los diversos contextos sociales, orientados a informar, sensibilizar y/o capacitar a autoridades, docentes, funcionarios y estudiantes de IES; funcionarios de las agencias gubernamentales de Educación Superior; comunicadores y otros formadores de opinión; así como a la sociedad en su conjunto, respecto de los beneficios que la diversidad cultural y el desarrollo de relaciones intercul-

1 Para mayor información al respecto de la Iniciativa consultar: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=3084%3Alanzamiento-de-la-iniciativa-latinoamericana-por-la-diversidad-cultural-y-la-interculturalidad&catid=11%3Aiesalc&Itemid=466&lang=es

turales equitativas, valorizadoras y respetuosas de las diferencias pueden acarrear para todos los sectores que componen las sociedades nacionales. Consideramos que esta puede ser una forma positiva de combatir la persistencia de prejuicios, actitudes, comportamientos racistas y otras formas de discriminación excluyente que menoscaban la eficacia de las normas y políticas.

- 3) Diseñar y/o extender el alcance y aplicación efectiva de políticas orientadas a reconocer, promover y valorar la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad en los planes de estudio de todas las IES; con las modalidades que resulten apropiadas según las carreras, IES y países; incorporando de manera pertinente lenguas, conocimientos, saberes, experiencias, historias, producciones artísticas, formas de aprender, aspiraciones, propuestas e individuos de pueblos indígenas y afrodescendientes, con participación activa, plena y efectiva de estos pueblos. Especial atención merecen los programas de formación de educadoras(es) para todos los niveles formativos.
- 4) Poner en práctica, sostener y profundizar programas orientados a la valoración y fortalecimiento de las lenguas de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes; particularmente a su investigación, enseñanza y utilización efectiva y pertinente en Educación Superior.
- 5) Crear y/o extender el alcance y aplicación efectiva de políticas públicas y programas de pregrado y postgrado orientados a mejorar las oportunidades de acceso, trayectoria exitosa, graduación e inserción laboral y/o comunitaria de estudiantes indígenas y afrodescendientes a la Educación Superior, procurando asegurar que estos contribuyan al bienestar de sus pueblos, así como a la equidad de género.
- 6) Crear y/o extender el alcance y aplicación efectiva de políticas públicas y programas orientados a asegurar la diversidad cultural de las plantas docentes y autoridades académicas y administrativas en las IES, garantizando la inclusión de personas pertenecientes a pueblos indígenas y afrodescendientes, procurando además asegurar la equidad de género.
- 7) Crear, fortalecer y/o estimular oportunidades efectivas de mejoramiento profesional y formación de postgrado para docentes e investigadores que se desempeñan en instituciones y programas de Educación Superior orientados a responder a necesidades, demandas y propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes, con particular atención a los casos de investigadores y docentes provenientes de estos pueblos.
- 8) Generar información cuantitativa y cualitativa, completa y diferenciada, con estadísticas, diagnósticos y otros estudios, para orientar la formulación de políticas apropiadas de promoción de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad en la Educación Superior. Entre otras aplicaciones, resulta particularmente importante contar con información

para evaluar tanto las posibilidades de ingreso, permanencia y graduación de estudiantes indígenas y afrodescendientes, como la participación de docentes e investigadores indígenas y afrodescendientes en las IES.

- 9) Promover el diálogo entre distintos modelos de programas e IES (“convencionales”, interculturales, indígenas, afrodescendientes, comunitarias), autoridades y agencias gubernamentales de Educación Superior, e instituciones acreditadoras, para consensuar políticas públicas y establecer procesos de acreditación, evaluación, certificación y aseguramiento de la calidad acordes con los valores y particularidades de cada programa, de cada IES y de cada país.
- 10) Asignar presupuestos suficientes para asegurar la cobertura, calidad y efectividad de las políticas públicas, instituciones y programas de Educación Superior orientados a responder a necesidades, demandas y propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes. Esto debe ser parte de los esfuerzos que se deben realizar para contribuir a alcanzar y superar la meta de dedicar al menos 6% del PIB a la inversión en educación, establecida en el programa de la UNESCO “Educación para Todos” (EPT), vigente desde el año 2000.
- 11) Promover y priorizar la asignación de fondos para: a) el desarrollo de programas y proyectos de colaboración intercultural entre IES -especialmente instituciones interculturales, indígenas, afrodescendientes, comunitarias de Educación Superior (IIES)- y comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes, que incluyan la participación y conocimientos de estas comunidades; b) el desarrollo de programas de formación diseñados en colaboración entre IES -especialmente IIES- y comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes, que incluyan la participación y conocimientos de estas comunidades.
- 12) Redactar y promover la adopción de un documento internacional, que podría denominarse “Declaración para la Promoción de la Diversidad Cultural y de la Interculturalidad con Equidad en la Educación Superior”. La pertinencia de esta Declaración se basa en la Convención de la UNESCO sobre Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005), así como en la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007), la Declaratoria del Segundo Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas del Mundo (ONU, 2005), el Convenio nº 169 de la OIT (1989), la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (adoptada en 1965, con entrada en vigor en 1969); el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (adoptado en 1966, con entrada en vigor en 1976); la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992); y el artículo 8J del Convenio sobre la Diversidad Biológica (1992). Adicionalmente, la Declaración propuesta tiene importantes anteceden-

tes en el ámbito de la Educación Superior: la Declaración Mundial sobre Educación Superior para el Siglo XXI emitida por la Conferencia Mundial de Educación Superior (París, 1998); la Conferencia Regional de Educación Superior (Cartagena de Indias, 2008); la Conferencia Mundial de Educación Superior (París, 2009); y el IV Encuentro de Redes Universitarias y Consejos de Rectores (Buenos Aires, 2011).

Las personas abajo firmantes acuerdan constituirse en red e invitar a otras personas; instituciones de Educación Superior (IES), sus autoridades y miembros; Estados, gobiernos y sus agencias; organismos intergubernamentales, organizaciones (sociales, no gubernamentales, fundaciones, y otras entidades); a adherir a esta Iniciativa y colaborar para avanzar de maneras concretas y eficaces en la puesta en práctica de las recomendaciones antes mencionadas, propiciar actividades de diversos tipos, y/o constituir grupos de trabajo ad hoc para dar seguimiento y estimular avances en su cumplimiento. El documento anexo, denominado “Propuestas de acciones a desarrollar para poner en práctica la Iniciativa Latinoamericana por la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior”, presenta algunas propuestas de acciones que se podrían desarrollar. No se trata de un listado exhaustivo, sino de un conjunto inacabado de sugerencias.

Finalmente, las y los abajo firmantes acuerdan solicitar a UNESCO-IESALC apoyar la difusión de esta Iniciativa a través de los medios a su alcance, y en particular publicar su texto y el documento anexo de Propuestas de Acciones en el Observatorio de Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior, y que éste promueva el intercambio de ideas y la concertación de actividades orientadas a avanzar en la realización de las recomendaciones que la componen.

Firmantes²:

Argentina

Daniel Mato. Doctor en Ciencias Sociales. Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y de la Universidad Nacional Tres de Febrero, Argentina. Coordinador del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior, UNESCO-IESALC. Ha sido profesor visitante en universidades de Estados Unidos, España y varios países latinoamericanos, y hasta 2010 Profesor Titular de la Universidad Central de Venezuela.

² Las interpretaciones y recomendaciones que se expresan en este documento corresponden a las personas firmantes y no necesariamente implican los puntos de vista de las instituciones donde trabajan, o de las organizaciones de las cuales forman parte, cuyos nombres se incluyen sólo a modo de información acerca de la inserción de estas personas en IES y/u otras instituciones significativas con respecto al objeto de esta Iniciativa.

Mirta Fabiana Millán. Pertenece al Pueblo Mapuche. Profesora Superior en Artes Visuales. Profesora de Teatro. Magíster en Estudios Étnicos, FLACSO-Quito, Ecuador 2002-2004. Directora de la Escuela de Educación Estética N°3. Investigadora en Educación Intercultural. Presidenta de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH) de la ciudad de Olavarría, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Bolivia

María Eugenia Choque Quispe. Aymara. Magíster en Historia Andina, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Profesora en el Diplomado Formación y Liderazgo de las Mujeres Indígenas, CIESAS y el Fondo Indígena. Miembro de la Red Internacional de Mujeres Indígenas sobre Biodiversidad.

Brasil

Renato Athias. Doutor em Antropologia, docente do Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Etnicidade (NEPE), docente da Licenciatura Intercultural, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pesquisador do CNPq e docente do Mestrado Interuniversitário em Antropologia Iberoamericana da Universidade de Salamanca. Espanha.

Fabiola Carvalho. Doutora em Ciências Veterinárias, professora do Curso de Licenciatura Intercultural/Instituto Insikiran e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, Coordenadora dos Programas Prodocência PIBID Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima.

Rita Gomes do Nascimento. Indígena do Povo Potyguara do Ceará-Brasil. Doutora em Educação. Conselheira do Conselho Nacional de Educação (CNE). Foi professora e coordenadora indígena do Curso de Licenciatura Intecultural: formação de professores indígenas, na Universidade Estadual do Ceará (UECE) de 2008 até abril de 2012.

María das Dores de Oliveira. Do povo Pankararu (Pernambuco-Brasil). Licenciada em História e Pedagogia. Mestre e Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Professora da Fundação Nacional do Índio – FUNAI com experiência na área de educação escolar indígena.

Chile

Maribel Mora. Poeta mapuche. Profesora de Castellano. Licenciada en Educación. Magíster en Literatura y candidata a Doctora en Estudios Americanos. Líneas de investigación: producciones estéticas mapuche y de otros pueblos originarios, educación intercultural y equidad en Educación Superior. Forma parte del Equipo de Equidad e Inclusión de la Universidad de Chile.

Colombia

Oscar Almarío G. Historiador. Magíster en Historia Andina. Doctor en Antropología. Profesor Titular, ex-Decano de la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, y ex-Vicerrector de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Miembro del Consejo Departamental de Ciencia, Tecnología e Innovación-CODECYT de Antioquia.

Axel Rojas. Sociólogo y Magíster en Estudios Culturales. Profesor e investigador del Departamento de Estudios Interculturales, Universidad del Cauca (Colombia). Ha realizado diversas publicaciones relacionadas con la historia de las políticas educativas para indígenas y afrodescendientes. Ha acompañado procesos de formación de maestros en diversas regiones de su país.

Félix Suárez. Afrodescendiente. Magíster en Lingüística. Ex-coordinador del área de Etnoeducación Afrocolombiana de la Universidad del Pacífico, docente y líder investigador registrado en COLCIENCIAS. Consultor para FUNEJCOL en el Proyecto "Bibliobancos Pertinente al Distrito de Buenaventura" en Educación Básica Primaria y Secundaria para Ciencias Sociales y Lengua Castellana, con los subproyectos pedagógicos Afrolingüística y Etnoeducación Afrocolombiana (2010-2011).

Ecuador

Luis Fernando Cuji Llugna. Licenciado en Psicología Educativa. Maestro en Ciencias Sociales y en Filosofía de la Ciencia. Ha trabajado en diversas instituciones educativas y otras de servicio social. Líneas de investigación: sistema educativo, poblaciones indígenas, Educación Superior, interculturalidad, identidad y antropología de la vida religiosa. Indígena (Kichwa, Chimborazo), segunda generación migrante a la ciudad de Quito.

José Antonio Figueroa. PhD Estudios Culturales. PhD Antropología Social. Miembro del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Libros: Nono Movilización política y Migración Campesina. El caso de una Parroquia Rural de Quito, Instituto de la Ciudad; Realismo mágico, vallenato y violencia política en el Caribe colombiano, Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).

Víctor Manuel Vacacela Quizhpe. Originario del pueblo Saraguro de la nacionalidad Kichwa. Magíster en Agroecología y Agricultura Sostenible e Ingeniero Agrónomo. Maestro de Tecnología Agrícola Andina en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe "Transito Amaguaña". Fue Director General Académico y Coordinador Intercultural de la Universidad "Amawtay Wasi".

Guatemala

Juan Chojj. Médico y Cirujano por la Universidad de San Carlos de Guatemala. Maestro en Salud Pública por la Escuela de Salud Pública de México y Maestro en Salud Intercultural por la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN). Audelino Sac Coyoy. AJQ'IJ MAYA-K'ICHE' (sacerdote Maya). Autodidacta previo a obtener Magíster en Gerencia para Desarrollo Sostenible, Universidad Autónoma de Madrid e Instituto Chi Pixab' de Quetzaltenango, Guatemala. Consultor, Profesor Titular, invitado y conferenciante sobre cultura Maya, interculturalidad y derechos de pueblos indígenas en universidades e instituciones de Guatemala; Sur, Centro, Norte América; Europa y Asia.

México

Roxana Camacho Morfín. Cirujano Dentista. Magíster en Administración y Desarrollo de la Educación. Profesora Titular e investigadora de tiempo completo en el Centro Interdisciplinario en Ciencias de la Salud Santo Tomás, Instituto Politécnico Nacional, México. Experiencia de 32 años en investigación sobre etnomedicina. Asesora de la Dirección de Medicina Tradicional y desarrollo intercultural de la Secretaría de Salud.

Lourdes Casillas Muñoz. Socióloga, especialista en Investigación y Desarrollo de la Educación. Profesora del Colegio de Pedagogía, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Colabora con la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México en el diseño del modelo educativo y seguimiento de las funciones de las Universidades Interculturales.

Ernesto Guerra García. Doctor en Enseñanza Superior. Ha sido funcionario y profesor en diferentes instituciones de Educación Superior de México. Desde 1998 formó parte del grupo directivo fundador de la Universidad Autónoma Indígena de México, institución en la que actualmente es profesor investigador. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores en México.

Mindahi Crescencio Bastida Muñoz. Doctor en Desarrollo Rural, Universidad Autónoma Metropolitana. Maestro en Ciencia Política por la Universidad de Carleton, Canadá. Actualmente es asesor del Rector de la UAM Unidad Lerma. Jefe del Departamento de Investigación en la Universidad Intercultural del Estado de México, Presidente Consejo Mexicano para el Desarrollo Sustentable y miembro del Consejo Directivo-Grupo Asesor del CBD –Artículo 8j– de Naciones Unidas.

Nicaragua

Alta Hooker Blandford. Mujer nicaragüense de origen afrodescendiente. Magíster en Salud Intercultural con Especialización en Gerencia Universitaria y en Dirección y Planificación de la Economía. Rectora de URACCAN. Miembro del Consejo Nacional de Universidades de Nicaragua. Coordinadora de la Red de Universidades Indígenas, Comunitarias e Interculturales ABYA YALA y Miembro del Consejo Asesor de las Naciones Unidas sobre pueblos indígenas y afrodescendientes CCPIAN.

Marcos Williamson Cuthbert. De origen afrodescendiente. Magíster en Desarrollo con Identidad, con mención en Gobernabilidad, Territorialidad y Manejo de Bosque. Director del Centro de Información Socio Ambiental (CISA) de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN).

Panamá

Carlos A. Cortés. Magíster en Ingeniería Económica, con experiencia en el campo de la gestión pública, transparencia y fortalecimiento institucional. Coordinador del Programa de Gobernabilidad y Gerencia Política de la Corporación Andina de Fomento (CAF), Universidad de Panamá y The George Washington University.

Sonia Henríquez. Mujer indígena del pueblo Guna. Consultora, dirigente, facilitadora, docente en modalidad virtual y defensora de los Derechos Humanos de las Mujeres Indígenas a nivel local, nacional, regional y continental. Presidenta de la Coordinadora Nacional de Mujeres Indígenas de Panamá. Ha sido Coordinadora Ejecutiva del Enlace Continental de Mujeres Indígenas de las Américas y de la Comisión de la Propiedad Intelectual.

Aminta Núñez. Mujer afrodescendiente. Magíster en Turismo y Gestión Patrimonial. Especialista en Historia-Antropología. Investigadora de los grupos humanos de Panamá, particularmente investigaciones sobre patrimonio cultural de Panamá. Fue Directora Nacional de Patrimonio Histórico, Directora del Centro de Restauración OEA-INAC y Presidenta del II congreso de Cultura Negra de las Américas. Autora de escritos y publicaciones sobre los temas de su especialidad.

Perú

Gavina Córdova Cusihuaman. Quechua hablante nativa, del pueblo Chanka. Bachiller en Educación, Universidad Federico Villareal. Magíster en Antropología,

Pontificia Universidad Católica. Profesora del ISP José María Arguedas, de Andahuaylas. Miembro del Comité Consultivo de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación. Miembro del Equipo del Programa de Acción Afirmativa en Educación Superior “Hatun Ñan” auspiciado por la Fundación Ford.

Iliana Estabridis. Peruana. Licenciada en Sociología Magíster en Políticas Públicas, Especialización en Formación Magisterial y en Educación Intercultural. Directora de Coordinación Universitaria del Ministerio de Educación. Ex-coordinadora del Programa mujeres víctimas de violencia sexual en contextos de conflicto armado de Consejería en Proyectos, ex-Secretaria Ejecutiva del Programa Educación Rural Andina. Activista de derechos humanos.

Lucy Trapnell. Antropóloga y Magíster en Educación. Cofundadora del programa FORMABIAP, coejecutado por el Instituto Superior Pedagógico Loreto y la confederación indígena AIDSESEP. Asesora y docente invitada del Programa de Formación Docente Descentralizado de la organización regional indígena ARPI-SC y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Autora de diversas publicaciones sobre educación intercultural bilingüe. Miembro del Consejo Directivo de Foro Educativo.

Venezuela

Jessica Gerdel. Licenciada en Comunicación Social y Socióloga. Profesora Asistente, Escuela de Comunicación Social, Universidad Católica Andrés Bello. Ha sido colaboradora del Observatorio Venezolano de los Derechos Humanos de las Mujeres. Coordinadora Ejecutiva del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina, de UNESCO-IESALC.

Ernesto González Enders. Profesor-investigador, miembro Consejo Universitario y CEA, exVice-Decano Facultad de Medicina y ex-Vicerrector Académico, Universidad Central de Venezuela (UCV). Consultor Académico, Proyecto Internacionalización: Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES) de UNESCOIESALC. Médico, Biólogo de UPCH, Perú. Magíster y Doctor en Fisiología y Biofísica, IVIC, Venezuela. Postdoctorado, Yale University. Miembro de la Academia de Ciencias de América Latina.

Esteban Emilio Mosonyi. Profesor Titular de Antropología y Lingüística de la UCV. Rector de la Universidad Indígena de Tauca, estado Bolívar, Venezuela. Miembro de la Comisión Presidencial por la Diversidad Cultural. Premio Nacional de Humanidades 1999. ExDirector del Doctorado de FACES-UCV. Condecorado por organizaciones indígenas y afrodescendientes. Investigador, traductor y hablante de numerosos idiomas indígenas y afrodescendientes de Venezuela y otros países Abya Yala.

ANEXO

PROPUESTAS DE ACCIONES A DESARROLLAR PARA PONER EN PRÁCTICA LA INICIATIVA

Este documento contiene un listado inicial de propuestas de acciones para poner en práctica la Iniciativa Latinoamericana por la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior, suscrita por los participantes del Taller “Políticas de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina”, convocado por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), realizado en la Universidad de Panamá los días 24 y 25 de mayo de 2012; con la que convocan a Estados, gobiernos y sus agencias; instituciones de Educación Superior (IES), sus autoridades y miembros; organismos intergubernamentales; organizaciones (sociales, no gubernamentales, fundaciones, y otras entidades) y personas interesadas en el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior y en la democratización de las sociedades de la región, a adherirse a ella y colaborar para avanzar de maneras concretas y eficaces en la puesta en práctica de las recomendaciones que la componen.

No se trata de un listado exhaustivo, sino de un conjunto inacabado de sugerencias sobre las cuales se propone avanzar e intercambiar ideas, aprovechando el Foro de Discusión³ del Observatorio de Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior, de UNESCO-IESALC.

Según los casos, algunas de estas acciones pueden ser implementadas a escala local, nacional o regional (subnacional o supranacional), de manera presencial y/o basadas en Internet.

A continuación se presentan las propuestas de acción, en relación con cada recomendación de la Iniciativa Latinoamericana por la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior.

Recomendación Nro. 1: Dar mayor y mejor difusión a los derechos de pueblos indígenas y afrodescendientes establecidos en las constituciones políticas y leyes de cada país, en sus diferentes lenguas, con especial atención a su incidencia en Educación Superior. Para esto se aboga por realizar estudios acerca de los obstáculos a su aplicación efectiva en las IES, poner en práctica iniciativas concretas para superarlos, promover cambios institucionales para asegurar la aplicación efectiva de esas normas, y desarrollar iniciativas concretas para interculturalizar la Educación Superior.

3 <http://www.iesalc.unesco.org.ve/foro>

Propuestas de acciones:

- a) Realizar publicaciones y campañas educativas, dirigidas a la comunidad de las instituciones de Educación Superior (IES) (autoridades, docentes, investigadores, personal administrativo, estudiantes) y al público en general, para dar a conocer los derechos de pueblos indígenas y afrodescendientes establecidos en las constituciones políticas y leyes de cada país y su aplicación en las IES.
- b) Realizar publicaciones y campañas educativas, dirigidas a la comunidad de las IES (autoridades, docentes, investigadores, personal administrativo, estudiantes) y al público en general, para difundir buenas prácticas de relaciones interculturales en las IES.
- c) Estimular la realización de proyectos de investigación orientados a identificar obstáculos para la efectiva aplicación en las IES de los derechos de pueblos indígenas y afrodescendientes establecidos en las constituciones políticas y leyes de cada país.
- d) Difundir los resultados de estas investigaciones y promover la adopción de decisiones para superar los obstáculos identificados.
- e) Crear instancias participativas para el diseño, seguimiento y evaluación de políticas públicas relacionadas con el efectivo cumplimiento de los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes, con especial atención al ámbito de la Educación Superior.

Recomendación Nro. 2: Desarrollar programas sistemáticos, coherentes con los diversos contextos sociales, orientados a informar, sensibilizar y/o capacitar a autoridades, docentes, funcionarios y estudiantes de IES; funcionarios de las agencias gubernamentales de Educación Superior; comunicadores y otros formadores de opinión; así como a la sociedad en su conjunto, respecto de los beneficios que la diversidad cultural y el desarrollo de relaciones interculturales equitativas, valorizadoras y respetuosas de las diferencias pueden acarrear para todos los sectores que componen las sociedades nacionales. Consideramos que esta puede ser una forma positiva de combatir la persistencia de prejuicios, actitudes, comportamientos racistas y otras formas de discriminación excluyente que menoscaban la eficacia de las normas y políticas.

Propuestas de acciones:

- a) Realizar campañas educativas para evitar el racismo y la discriminación excluyente en la sociedad en general, y particularmente en las IES, recurriendo a los medios de comunicación e involucrando a intelectuales destacados y otros formadores de opinión.
- b) Realizar eventos, publicaciones y campañas educativas, dirigidas a la co-

munidad de las IES (autoridades, docentes, investigadores, personal administrativo, estudiantes) y al público en general, difundiendo experiencias exitosas en la superación del racismo y la discriminación excluyente.

- c) Realizar talleres y otras actividades (presenciales y/o con apoyo en Internet), con participación de autoridades, funcionarios, docentes y estudiantes de IES para intercambiar ideas acerca de cómo superar el racismo y la discriminación excluyente en las IES.
- d) Promover la creación de Cátedras Interculturales para incentivar el diálogo, solidaridad y conocimiento mutuos en todas las IES.

Recomendación Nro. 3: Diseñar y/o extender el alcance y aplicación efectiva de políticas orientadas a reconocer, promover y valorar la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad en los planes de estudio de todas las IES; con las modalidades que resulten apropiadas según las carreras, IES y países; incorporando de manera pertinente lenguas, conocimientos, saberes, experiencias, historias, producciones artísticas, formas de aprender, aspiraciones, propuestas e individuos de pueblos indígenas y afrodescendientes, con participación activa, plena y efectiva de estos pueblos. Especial atención merecen los programas de formación de educadoras(es) para todos los niveles formativos.

Propuestas de acciones:

- a) Realizar talleres, seminarios y acciones de asistencia técnica para asegurar la inclusión de lenguas y conocimientos indígenas y afrodescendientes en las mallas curriculares; con especial énfasis en directivas universitarias, programas de formación de maestros, representantes de estudiantes e intelectuales de estos pueblos.
- b) Asignar recursos y crear las condiciones institucionales necesarias para promover la realización de experiencias de innovación curricular en las IES, en particular aquellas que incorporen de manera pertinente lenguas, conocimientos, experiencias, historias, formas de aprender, producciones artísticas, aspiraciones, propuestas e individuos de pueblos indígenas y afrodescendientes, con participación activa, plena y efectiva de estos pueblos.
- c) Crear espacios de diálogo entre los programas de formación de docentes, funcionarios de los ministerios de educación y otras instancias relacionadas con las políticas de Educación Superior, en los que se discuta acerca de la necesidad y pertinencia de adecuar los programas de educación a las realidades de diversidad cultural de los países de la región.
- d) Fortalecer, donde los hubiere, los espacios de concertación de las políticas de Educación Superior dirigidas a pueblos indígenas y afrodescendientes.

- e) Desarrollar programas de formación de educadores para todos los niveles formativos, con especial atención a la diversidad e inclusión de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas y afrodescendientes.
- f) Analizar las mallas curriculares de las carreras convencionales de las IES, con el fin de identificar espacios donde la inclusión de lenguas, conocimientos, experiencias, historias, formas de aprender, producciones artísticas, aspiraciones y propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes, pueda contribuir a mejorar la formación de los estudiantes.
- g) Promover espacios de debate al interior de las carreras, departamentos y/o facultades para evaluar y promover la inclusión de lenguas, conocimientos, experiencias, historias, formas de aprender, producciones artísticas, aspiraciones y propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes, en sus mallas curriculares.
- h) Generar bancos de datos con aportes indígenas y/o afrodescendientes a los diversos campos del conocimiento.
- i) Impulsar el establecimiento de políticas y normativas institucionales para asegurar un plan de acción y hacer operativo el eje de la interculturalidad en los planes institucionales de las IES.
- j) Promover el diseño de indicadores que faciliten medir el avance de objetivos estratégicos relacionados con el eje de la interculturalidad en las IES, mediante talleres, foros y encuentros académicos de las instituciones interculturales de Educación Superior (IIES).
- k) Incidir de manera oportuna y sistemática en los procesos de revisión, readecuación y transformación curricular para incorporar de manera transversal la temática de la interculturalidad en las IES.

Recomendación Nro. 4: Poner en práctica, sostener y profundizar programas orientados a la valoración y fortalecimiento de las lenguas de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes; particularmente a su investigación, enseñanza y utilización efectiva y pertinente en Educación Superior.

Propuestas de acciones:

- a) Llevar a cabo iniciativas de investigación-acción, con apoyo de las comunidades indígenas y afrodescendientes, sobre las múltiples experiencias de revitalización lingüística y reinserción educativa de sus lenguas propias amenazadas, haciendo énfasis en los casos más exitosos, con el fin de difundir sus resultados para que sirvan de agente multiplicador en situaciones análogas.
- b) Incorporar los temas relativos a la valoración y fortalecimiento de las lenguas de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes dentro

de los programas y políticas de ciencia y tecnología, asignando recursos específicos para el financiamiento de proyectos de investigación.

- c) Realizar talleres y eventos orientados a intercambiar ideas acerca del uso de las lenguas indígenas y afrodescendientes en programas académicos dentro de las IES.
- d) Desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje interculturales bilingües, orientados a la valoración y fortalecimiento de las lenguas de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes, particularmente a su investigación, enseñanza y utilización efectiva y pertinente en Educación Superior
- e) Incrementar la producción científica y la traducción de los conocimientos y saberes ancestrales de los pueblos indígenas y afrodescendientes en sus propias lenguas.
- f) Promover publicaciones en las lenguas de los pueblos indígenas y afrodescendientes.
- g) Propiciar la inclusión de las lenguas indígenas y afrodescendientes como parte de las lenguas susceptibles de aprendizaje y acreditación en los institutos de idiomas de las IES.
- h) Difundir los productos creativos en lenguas indígenas y afrodescendientes (libros, canciones, poemas, historias, cuentos, etc.), a través de eventos ofrecidos a toda la comunidad universitaria.
- i) Desarrollar métodos apoyados en el conocimiento ancestral para la enseñanza y transmisión de las lenguas indígenas y afrodescendientes, de manera que se combinen y refuercen los conocimientos lingüísticos y culturales con la práctica viva de la comunicación e interacción lingüística, tanto oral como escrita.
- j) Desarrollar estudios y consultas con pueblos indígenas y afrodescendientes que permitan la creación de neologismos y neotropismos (palabras, términos y giros especiales) para referirse a conceptos, objetos, procesos y otras realidades interculturales, que permitan el uso fluido de estas lenguas en la Educación Superior y otros campos de aplicación.

Recomendación Nro. 5: Crear y/o extender el alcance y aplicación efectiva de políticas públicas y programas de pregrado y postgrado orientados a mejorar las oportunidades de acceso, trayectoria exitosa, graduación e inserción laboral y/o comunitaria de estudiantes indígenas y afrodescendientes a la Educación Superior, procurando asegurar que estos contribuyan al bienestar de sus pueblos, así como a la equidad de género.

Propuestas de acciones:

- a) Instrumentar mecanismos institucionales en las diferentes IES de la región que permitan crear y/o extender el alcance y aplicación efectiva de políticas y programas orientados a mejorar las posibilidades de acceso, trayectoria exitosa y graduación de estudiantes indígenas y afrodescendientes, a través de programas de becas, acompañamiento, servicios sociales, pasantías y/u otros
- b) Realizar programas de capacitación para docentes de IES, orientados a mejorar su comprensión y manejo de la diversidad cultural en el desempeño de sus funciones.
- c) Procurar que la formación para la promoción de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad en Educación Superior sea incluida entre las temáticas de los programas de becas existentes (incluyendo, entre otras, las orientadas a profesionalización de docentes universitarios).
- d) Impulsar la creación de unidades administrativas pertinentes (con personal y recursos necesarios) encargadas de brindar seguimiento, acompañamiento y apoyo a los estudiantes indígenas y afrodescendientes en las IES.

Recomendación Nro. 6: Crear y/o extender el alcance y aplicación efectiva de políticas públicas y programas orientados a asegurar la diversidad cultural de las plantas docentes y autoridades académicas y administrativas en las IES, garantizando la inclusión de personas pertenecientes a pueblos indígenas y afrodescendientes, procurando además asegurar la equidad de género.

Propuestas de acciones:

- a) Promover la institucionalización de espacios de participación indígena y afrodescendiente en todos los ámbitos de organización, gestión y decisión académica con base en la legislación nacional, convenios internacionales y acuerdos interinstitucionales.
- b) Realizar eventos de debate acerca de políticas de discriminación positiva para afrodescendientes e indígenas en la Educación Superior, incorporando la reflexión acerca de la participación efectiva de estos pueblos en la comunidad estudiantil y en los espacios de toma de decisiones, así como las condiciones y alcances de estos programas.
- c) Impulsar y vigilar la existencia y/o el cumplimiento de políticas de discriminación positiva en los reglamentos o concursos de plazas docentes, a fin de que motiven el ingreso de profesionales indígenas y afrodescendientes como docentes o autoridades en las IES e instituciones relacionadas.
- d) Concienciar sobre la necesidad apremiante de asignación pertinente de becas de pregrado y postgrado dirigidas a indígenas y afrodescendientes.

Recomendación Nro. 7: Crear, fortalecer y/o estimular oportunidades efectivas de mejoramiento profesional y formación de postgrado para docentes e investigadores que se desempeñan en instituciones y programas de Educación Superior orientados a responder a necesidades, demandas y propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes, con particular atención a los casos de investigadores y docentes provenientes de estos pueblos.

Propuestas de acciones:

- a) Instar a las IES de Latinoamérica y el Caribe al diseño de un programa regional de formación de postgrado itinerante en diversidad cultural e interculturalidad, con énfasis en la formación de formadores.
- b) Promover la creación y fortalecimiento de programas de intercambio y movilidad académica entre IES e IIES.
- c) Estimular la creación y el fortalecimiento de centros locales, nacionales e internacionales de documentación, tanto digital como impresa, referida a la pedagogía y didáctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior orientados a responder a necesidades, demandas y propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes, con particular atención a los casos de investigadores y docentes provenientes de esos pueblos.
- d) Articular investigaciones compartidas entre las IES desde una perspectiva holística, vinculando los saberes indígenas y afrodescendientes con el conocimiento técnico-científico occidental, fomentando la participación de equipos interdisciplinarios y multidisciplinarios.

Recomendación Nro. 8: Generar información cuantitativa y cualitativa, completa y diferenciada, con estadísticas, diagnósticos y otros estudios, para orientar la formulación de políticas apropiadas de promoción de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad en la Educación Superior. Entre otras aplicaciones, resulta particularmente importante contar con información para evaluar tanto las posibilidades de ingreso, permanencia y graduación de estudiantes indígenas y afrodescendientes, como la participación de docentes e investigadores indígenas y afrodescendientes en las IES.

Propuestas de acciones:

- a) Impulsar la inclusión de variables étnico-culturales en la generación de datos estadísticos demográficos y educativos (especialmente en edades de Educación Superior), realizados por los institutos nacionales de estadísticas y por las secretarías de Estado encargadas de la Educación Superior.
- b) Construir bases de datos con criterios étnico-culturales vinculados con los procesos de admisión, matrícula, promoción y graduación de estudiantes,

y a la selección de docentes y personal administrativo de las IES; con el fin de evaluar la participación de estudiantes, docentes e investigadores indígenas y afrodescendientes en las mismas.

Recomendación Nro. 9: Promover el diálogo entre distintos modelos de programas e IES (“convencionales”, interculturales, indígenas, afrodescendientes, comunitarias), autoridades y agencias gubernamentales de Educación Superior, e instituciones acreditadoras, para consensuar políticas públicas y establecer procesos de acreditación, evaluación, certificación y aseguramiento de la calidad acordes con los valores y particularidades de cada programa, de cada IES y de cada país.

Propuestas de acciones:

- a) Crear espacios de diálogo e intercambios entre distintos modelos de IES y programas de Educación Superior (“convencionales”, interculturales, indígenas, afrodescendientes, comunitarias u otras) sobre criterios de calidad y pertinencia de la Educación Superior.
- b) Crear espacios de diálogo y promover la concertación entre entidades estatales y los diversos modelos de IES (“convencionales”, interculturales, indígenas, afrodescendientes, comunitarias u otras) sobre criterios de calidad, procesos de acreditación, evaluación, certificación y aseguramiento de la calidad acordes con los valores y particularidades de cada programa, de cada IES y de cada país.
- c) Consensuar políticas públicas y establecer procesos de acreditación, evaluación, certificación y aseguramiento de la calidad acordes con los valores y particularidades de cada programa, de cada IES y de cada país.
- d) Realizar eventos académicos donde se debata sobre los criterios de calidad de la Educación Superior para la diversidad cultural, que cuenten con la participación de representantes de las diferentes posturas sobre evaluación y acreditación de la calidad en la Educación Superior, dirigidos y diseñados para diferentes niveles de toma de decisión.
- e) Realizar actividades de difusión y formación orientadas a promover la reflexión acerca de la importancia de la inclusión de criterios de promoción de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad como parte de las variables que aportan a la mejora de la calidad de la Educación Superior.
- f) Insistir en las demandas de derecho con tomadores de decisiones, de manera que se establezcan políticas y parámetros claros en la distribución equitativa de fondos estatales asignados a las universidades pertenecientes al organismo rector de las IES en cada país.

Recomendación Nro. 10: Asignar presupuestos suficientes para asegurar la cobertura, calidad y efectividad de las políticas públicas, instituciones y programas de Educación Superior orientados a responder a necesidades, demandas y propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes. Esto debe ser parte de los esfuerzos que se deben realizar para contribuir a alcanzar y superar la meta de dedicar al menos 6% del PIB a la inversión en educación, establecida en el programa de la UNESCO “Educación para Todos” (EPT), vigente desde el año 2000.

Propuestas de acciones:

- a) Asegurar la asignación de presupuestos suficientes para asegurar la cobertura, calidad y efectividad de las políticas públicas, instituciones y programas de Educación Superior orientados a responder a necesidades, demandas y propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes.
- b) Sensibilizar a agentes con capacidad de decisión sobre los presupuestos institucionales, respecto de la necesidad e importancia de la atención a individuos y conocimientos indígenas y afrodescendientes en la Educación Superior, como una forma de mejorar la calidad y pertinencia de las IES y de colaborar con el fortalecimiento de las democracias en los países de la región.
- c) Apoyar de forma concreta las políticas, instituciones y programas de Educación Superior orientados a responder a necesidades, demandas y propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes.
- d) Gestionar y orientar recursos y financiamiento a actividades del plan de acción a ejecutarse en las IES para la promoción de la diversidad cultural y la interculturalidad en la Educación Superior.

Recomendación Nro. 11: Promover y priorizar la asignación de fondos para: a) el desarrollo de programas y proyectos de colaboración intercultural entre IES –especialmente instituciones interculturales, indígenas, afrodescendientes, comunitarias de Educación Superior (IIES)- y comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes, que incluyan la participación y conocimientos de estas comunidades;

Propuestas de acciones:

- a) Asignar recursos presupuestarios regulares para la realización programas y proyectos educativos (investigación, innovación curricular, formación de profesionales, entre otros) de colaboración intercultural entre IES (especialmente IIES) y comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes.
- b) Crear fondos especiales para estimular y hacer posible la realización y/o ampliación del alcance de programas y proyectos educativos (investiga-

ción, innovación curricular, formación de profesionales, entre otros) de colaboración intercultural entre IES (especialmente IIES) y comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes.

Recomendación Nro. 12: Redactar y promover la adopción de un documento internacional, que podría denominarse “Declaración para la Promoción de la Diversidad Cultural y de la Interculturalidad con Equidad en la Educación Superior”. La pertinencia de esta Declaración se basa en la Convención de la UNESCO sobre Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005), así como en la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007), la Declaratoria del Segundo Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas del Mundo (ONU, 2005), el Convenio nº 169 de la OIT (1989), la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (adoptada en 1965, con entrada en vigor en 1969); el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (adoptado en 1966, con entrada en vigor en 1976); la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992); y el artículo 8J del Convenio sobre la Diversidad Biológica (1992). Adicionalmente, la Declaración propuesta tiene importantes antecedentes en el ámbito de la Educación Superior: la Declaración Mundial sobre Educación Superior para el Siglo XXI emitida por la Conferencia Mundial de Educación Superior (París, 1998); la Conferencia Regional de Educación Superior (Cartagena de Indias, 2008); la Conferencia Mundial de Educación Superior (París, 2009); y el IV Encuentro de Redes Universitarias y Consejos de Rectores (Buenos Aires, 2011).

Propuestas de acciones:

- a) Solicitar a UNESCO-IESALC apoyar la difusión de la Iniciativa Latinoamericana por la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior (Panamá 2012) a través de los medios a su alcance, y especialmente que la presente en todas las reuniones y encuentros de Educación Superior en las que tenga participación, promoviendo el intercambio de ideas y la concertación de actividades orientadas a avanzar en la materialización de las recomendaciones que la componen, así como –en la medida que resulte posible– la adhesión a la misma. Esto contribuiría a ir creando condiciones favorables para avanzar progresivamente en la redacción y adopción de un documento que podría denominarse “Declaración para la Promoción de la Diversidad Cultural y de la Interculturalidad con Equidad en la Educación Superior”.
- b) Solicitar a UNESCO-IESALC que, en la medida de sus posibilidades, avance en la elaboración de un primer borrador de un documento que podría denominarse “Declaración para la Promoción de la Diversidad Cultural y

de la Interculturalidad con Equidad en la Educación Superior”. Para esto se sugiere tomar como referencias el texto de la Iniciativa Latinoamericana por la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior (Panamá, 2012); la Declaración Mundial sobre Educación Superior para el Siglo XXI, emitida por la Conferencia Mundial de Educación Superior (París, 1998); la Conferencia Regional de Educación Superior (Cartagena de Indias, 2008); la Conferencia Mundial de Educación Superior (París, 2009); y el IV Encuentro de Redes Universitarias y Consejos de Rectores (Buenos Aires, 2011). Adicionalmente, se sugiere considerar la Convención de la UNESCO sobre Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005), así como la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007); la Declaratoria del Segundo Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas del Mundo (ONU, 2005); el Convenio n° 169 de la OIT (1989); la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (adoptada en 1965, con entrada en vigor en 1969); el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (adoptado en 1966, con entrada en vigor en 1976); la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992); y el artículo 8J del Convenio sobre la Diversidad Biológica (1992).

- c) Solicitar a UNESCO-IESALC que, una vez elaborado ese primer borrador, en la medida de sus posibilidades impulse, promueva, auspicie u organice encuentros de trabajo (por país o grupos de países vecinos, así como en entornos virtuales; con la participación de especialistas en el tema, representantes de IES y programas de Educación Superior de diversos tipos (“convencionales”, interculturales, indígenas, afrodescendientes, comunitarias u otras), representantes de agencias gubernamentales e intergubernamentales y organizaciones indígenas y afrodescendientes) orientados a mejorar ese primer borrador y procurar los consensos necesarios para elaborar un documento con el cual se pueda trabajar por su adopción a escala latinoamericana, simultánea e independientemente en dos ámbitos: todas las IES de la región y las autoridades educativas de cada país (ministerios, secretarías o viceministerios, según los casos). Se aspira a lograr la elaboración y adopción de una Declaración de alcance mundial, para lo cual se sugiere comenzar por avanzar en ello a escala latinoamericana y, posteriormente, ampliar el trabajo hacia otras regiones.

**EDUCACION INTERCULTURAL A NIVEL SUPERIOR:
REFLEXIONES DESDE DIVERSAS
REALIDADES LATINOAMERICANAS .**

SE TERMINO DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES DE
IMPRESORA PUBLIGRAFICA, S.A. DE C.V.
EN PUEBLA, PUE. MÉXICO
EN EL MES DE JUNIO DE 2013.
SU TIRAJE CONSTA DE 500 EJEMPLARES.



El presente libro es resultado de la conjunción de los esfuerzos de tres Instituciones de Educación Superior (IES): la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP, México), la Universidad Campesina Indígena en Red, (UCIRED, México) y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, Venezuela), desde las que convocamos a un grupo de especialistas en educación intercultural para compartir su experiencia, así como las posibilidades y realidades de la educación intercultural a nivel superior, en el “Seminario Internacional de Educación Intercultural a Nivel Superior”, realizado entre marzo y diciembre de 2012. La mayoría de los participantes fuimos docentes, estudiantes y egresados/as de la UIEP y UPEL -algunos integrantes de los pueblos nahua y totonaco de México y Wayuu y Hiwi o Jivi de Venezuela- y contamos también con la participación de personas de otras instituciones educativas mexicanas.

Con este libro presentamos cumplido el objetivo propuesto: generar un espacio a través del cual se dialogue sobre experiencias latinoamericanas de educación intercultural a nivel superior para reflexionar sobre las tareas pendientes, los retos y logros. Además buscamos promover el intercambio entre diferentes instituciones y lograr lo que Mato llama “colaboración intercultural”.



ISBN: 978-607-96337-0-7



9 786079 633707