

Revista Digital RECIM
Dirección: Iturbe N° 891
Edificio Sudamérica - 2° Piso
Tel: (595 21) 445-314
Asunción - Paraguay
Año 2019

Revista Digital RECIM

Red de Cooperación

Intercultural Multilingüe

Vol. I, 2019

Interculturalidad

RECIM



70EI
1949 - 2019

Revista Digital RECIM
Red de Cooperación
Intercultural Multilingüe Vol. I, 2019

Interculturalidad



Ficha Técnica

José Zanardini (Paraguay)
Aída Torres de Romero (Paraguay)
Moisés Robles Cruz (México)
Coordinación General

Facundo Rivarola
Elaboración de Resúmenes

Liliana Ghiglione
Diseño Gráfico y Diagramación

Juan Segovia
Guillermo Chianese
Asistente de Diseño y Digitalización

Asunción, Paraguay
Año 2019

Revista Digital RECIM
Dirección: Iturbe N° 891
Edificio Sudamérica - 2° Piso
Tel: (595 21) 445-314
cnb.recim@gmail.com
cnb-recim@hotmail.com

Comisión Nacional de Bilingüismo (Paraguay)

Eduardo Petta San Martín
Ministro de Educación y Ciencias

José Zanardini
Coordinador General

Miembros
Aída Torres de Romero
Estela Appleyard de Acuña
María Elvira Martínez de Campos
María Eva Mansfeld de Agüero
Teresa González de Benítez
Margarita Miró Ibars
Elizabeth García de García
María Celsa Bareiro Mendoza
Ramón Silva
Dionisio Fleitas

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Miriam Preckler Galguera
Directora - Paraguay

Índice

Editorial.....	9
Presentación.....	13
Patricio Guerrero Arias	
Poder de la Palabra.....	17
Interculturalidad.....	43
José Zanardini	
Cultura de Selva.....	99
Gunther Dietz - Laura Selene Mateos Cortés	
Entre comunidad e interculturalidad: los modelos culturales y sus pantallas lingüísticas.....	193
Bibiana Riess - Rodolfo Martínez	
Aproximación teórica a la comunicación Intercultural	219

María de Lourdes Casillas - Laura Santini

Acciones estratégicas para la creación de la Universidad

Intercultural.....255

Lineamientos generales del modelo educativo.....271

Estructura del Diseño curricular.....299

Noemí Cabrera Morales

Formación docente intercultural para las Asignatura de Lengua y Cultura

Indígena para la Educación Secundaria (ALCIES).....339

Diego Andrés Castillo Silva - Tania Santos Cano

Elaboración de instrumentos para la producción de materiales con enfoque intercultural

373

Normativas generales para publicar en la revista de

Interculturalidad de la RECIM413

Editorial

Los encuentros de culturas diversas siempre han ocurrido, desde la antigüedad hasta nuestros días.

Siempre ha habido dificultad en entenderse no solo lingüísticamente, sino en todas las diferentes manifestaciones de la cultura, las creencias y las prácticas. Frecuentemente las diversidades culturales, se resolvían con guerras, con esclavitud, con dominio de un pueblo sobre otros más débiles. Hubo culturas dominantes y culturas dominadas, situación que aún existe de forma más solapada.

Con el post modernismo tomamos consciencia que la diversidad no es un impedimento ni es motivo de división. Nos acercamos con más atención al “diverso”, al “otro”, intentando un dialogo cultural. Con “surmodernismo”, como ahora define nuestra época el antropólogo francés Marc Augé estamos en una etapa de grandes migraciones. Europa es invadida por pueblos que huyeron de guerras, en Asia menor, por países africanos golpeados por la pobreza, por países del Este Europeo tras la disolución de la ex Unión Soviética, y por los asiáticos, especialmente chinos.

En América también hay grandes movimientos poblacionales: migraciones hacia el norte, especialmente a Estados Unidos, y hacia el sur, especialmente desde Venezuela. El vivir día a día con pueblos diferentes con lenguas, cosmovisiones, creencias, etc., nos obliga a reflexionar sobre la interculturalidad. En nuestros países las culturas indígenas son cada vez más

emergentes y visibles; Especialmente los pueblos de la selva, en un pasado reciente estaban arrinconados en la selva, ahora están insurgendo y reclamando sus justos espacios culturales, políticos y económicos. Las diversidades no se borran ni se pueden ocultar. No hay armonía ni paz donde no se construyan paciente y decididamente procesos de interculturalidad. Poseemos instrumentos legales internacionales; en nuestras constituciones y leyes hemos avanzado en el reconocimiento de los derechos de los pueblos minoritarios con lenguas y cosmovisiones diversas.

Entendemos la interculturalidad como un proceso político que tropezará contra serios obstáculos, como son los grupos que detienen el poder, los cuales tendrán miedo de perder sus privilegios y sus influencias sobre los otros pueblos más débiles y es justamente aquí donde los pueblos históricamente postergados deben insurgir cultural y simbólicamente, utilizando los recursos propios de sus culturas e identidades para enfrentarse con el “otro” poderoso.

El antropólogo ecuatoriano Patricio Guerrero precisa el concepto de interculturalidad como “la resultante de la dialéctica de un proceso social de construcción simbólica en el cual se expresan la conciencia, la voluntad, la creatividad, los imaginarios sociales, las representaciones, las esperanzas, los sueños, las utopías, los proyectos de existencia de diversos actores que, en un determinado momento de la historia, buscan la construcción de nuevas formas de sentir, pensar, hacer, de significar, de tejer la vida”.

En nuestros países latinoamericanos a pesar de un par de siglos de vida política independiente todavía la colonialidad mantiene sus tentáculos como un pulpo que atrapa y devora grandes masas poblacionales. No sólo los indígenas son víctimas de la colonialidad del poder, de la colonialidad del saber y de la colonialidad del ser, si no también amplios sectores del mundo urbano y rural.



Los pueblos indígenas pueden enfrentarse a la colonialidad del saber oponiendo sus sabidurías ancestrales, sus refinados y profundos conocimientos de la naturaleza, de la medicina, de la conservación de la tierra, del agua, del aire, de los animales y plantas, más ampliamente de todo el cosmos.

A la colonialidad del poder se puede oponer con los sistemas políticos basados sobre la participación plena de todos los miembros del grupo en las decisiones que atañen a la comunidad.

Los indígenas pueden oponer su concepto de persona a la colonialidad del ser; no es un concepto antropocéntrico donde todo el universo debe estar al servicio de la humanidad; la misma persona no está por encima del cosmos, sino, que es parte del cosmos, por lo tanto con una relación de respeto, de amor, de conservación. La relación de los pueblos indígenas con la naturaleza no es destructora ni explotadora, porque todo está invadido por un trasfondo antropo-espiritual.

La cosmovisión de los pueblos indígenas es un arma muy poderosa contra la colonialidad del ser.

Presentación

Fundamentos de su creación

La Red de Cooperación Intercultural Multilingüe (RECIM) es una instancia educativo – cultural integrada en su inicio por los países signatarios de las Repúblicas de Bolivia, Ecuador, Perú y Paraguay.

Su creación se sustenta en Convenios Bilaterales y documentos de Declaración de intenciones, firmados desde el año 2001 que incorporan a la fecha a Argentina, Colombia, Chile, Brasil y Venezuela e instituciones como miembros consultivos de la Red a Instituto Linguapax – UNESCOCAT (España), Instituto Iberoamericano del Patrimonio Natural y Cultural del Convenio Andrés Bello (IPANC-CAB) (Ecuador), el Instituto Superior de Educación (ISE) (Paraguay) la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) de Paraguay, la Universidad Nacional de Itapúa (UNI) de Paraguay, la Universidad de los Andes de Bogotá, Colombia, la Secretaría Nacional de Cultura de Paraguay, la Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo (UNVES) de Paraguay, Universidad Católica de Villarrica, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) de México. Entre los criterios fundamentales en los que se sustenta la RECIM se puede mencionar:

- La situación de alto riesgo de las poblaciones indígenas y rurales en cuanto al desarraigo de sus comunidades de origen, deterioro de su identidad cultural y empobrecimiento económico.
- La Educación Intercultural Multilingüe (EIM) como instrumento privilegiado

para el afianzamiento de la identidad cultural y movilización de sus recursos.

- La necesidad de que exista un marco institucional que regule las relaciones de cooperación entre los países signatarios, para reforzar el valor del diálogo, la cooperación, el intercambio de experiencias y la solidaridad.
- La conveniencia de articular programas que movilicen recursos administrativos intersectoriales (salud, agricultura, economía) para favorecer la participación efectiva en la construcción de espacios de desarrollo que afiancen el arraigo, la cohesión y la identidad de las culturas.

- Los propósitos de la RECIM integran ámbitos de gestión, valores y políticas y hacen mención a:

- Desarrollar Programas, Proyectos y Estrategias de Cooperación regional en materia de la Interculturalidad.
- Desarrollar un modelo de gestión participativa y comprometida con la realidad y demandas regionales de atención a la diversidad.
- Institucionalizar la interculturalidad como valor fundamental en todos los ámbitos.
- Impulsar políticas de descolonización en los países miembros de la RECIM.

- Estos propósitos se traducen en áreas temáticas como las que se mencionan:

- Estrategias de incorporación de elementos de la cultura autóctona en los currículos oficiales.
- Experiencias exitosas en el desarrollo de Programas de Educación Intercultural.
- Producción de materiales educativos para la enseñanza de la primera lengua y la segunda lengua.

- Estrategias de sensibilización y comunicación social para la inclusión de la lengua de uso minoritario o minorizado en el sistema educativo.
- Capacitación y formación docente en el área de la Educación Intercultural Bilingüe
- Financiamiento y programas de asistencia técnica para la Educación Intercultural Bilingüe.
- Investigaciones necesarias en el marco de la Educación Intercultural Plurilingüe.

- Para su funcionamiento la RECIM se estructura sobre dos instancias funcionales: El Consejo Directivo de la Red (CDR) y la Secretaría Ejecutiva (SE). La comunicación, la información y la sensibilización han sido temas considerados prioritarios no sólo para la difusión de las actividades de la RECIM, fundamentalmente para “impulsar en los distintos países acciones orientadas a fomentar programas de concientización y sensibilización sobre la diversidad cultural y la interculturalidad así como la importancia del multilingüismo a través de la producción de materiales, el intercambio de experiencias, la formación de recursos humanos, el desarrollo curricular y otros (Acta 2da. Reunión del CDR Quito Ecuador). En éste contexto en el año 2006 se presenta a través de tres números la REVISTA Digital Parehára con carácter informativo que desarrolla informaciones de gestión, resoluciones, proyectos y responsabilidades asumidas por los países integrantes de la Red para la prosecución de las acciones.

Parehára cumplió un ciclo previsto en sus objetivos y sirvió fundamentalmente para agilizar el flujo de información y hacerla llegar en tiempo conveniente y oportuno a los países signatarios.

Sin embargo, desde la emisión del último número de ésta revista digital, quedó pendiente responder a la necesidad de reiniciar el flujo de comunicación necesaria entre cada reunión y las actividades del CDR.

Las Actas de reuniones de los años 2009, 2016, 2018 entre otras, recogen la opinión de los integrantes del CDR sobre la importancia de volver a editar en una Revista Digital necesaria para la participación pluralista y la tenencia de informaciones y textos académicos que enriquezcan la gestión de la RECIM. Atendiendo a las demandas mencionadas, la RECIM en la XVII Reunión RECIM, Bogotá, Colombia, a través de la Secretaría Ejecutiva nombra al Dr. José Zanardini, quien en colaboración con el Dr. Moisés Robles de la Secretaría de Educación Pública de México son nombrados responsables para coordinar y ejecutar la edición de una nueva Revista digital de la RECIM.

En este trámite, la Secretaría Ejecutiva Paraguay establece alianzas con la OEI Paraguay. Miembro de la Red y a través de un convenio de fecha 19 de mayo del 2010, se inician y desarrollan las gestiones para el desarrollo de Proyecto. La Revista es nominada “Interculturalidad”, atendiendo a lo recomendado en reuniones anteriores y en el primer número que presentamos recoge artículos académicos sobre el tema central, que nombra la Revista, deseando constituirse en un instrumento de trabajo, reflexión e investigación destinado a académicos, investigadores, docentes y personas interesadas en la temática.

Esta nueva edición de la Revista “Interculturalidad” es la concreción de asociar esfuerzos conjuntos entre la RECIM y la OEI; instancia a la que presentamos desde la RECIM nuestro reconocimiento y gratitud por el apoyo de siempre.

Con la Revista “Interculturalidad” dejan la palabra y el concepto de ser un discurso “domesticado para la retórica”, para abrirse a un espectro enriquecedor, participativo y pluralista en el que todos los actores son valorados en su justa dimensión.

La Revista “Interculturalidad”, hace suya las palabras del recordado Ramiro Domínguez... “ una forma efectiva de luchar contra la deforestación lingüística es aferrarnos a una vivencia intercultural entre los pueblos”.

El poder de la palabra **Frente a la palabra del poder**

Patricio Guerrero Arias*

Resumen: El poder de la palabra, frente a la palabra del poder

La reivindicación de la lucha indígena actual plantea la necesidad de reflexionar sobre las diferentes formas de replantear y revalorizar la diversidad social y cultural. En el actual proceso de insurgencia simbólica como el que vivimos, una de las tareas que tienen los narradores y escritores indígenas y negros, es contribuir a través de la palabra, a que podamos conocer y reconocer la rica diversidad de nuestros países y continente. Desde la fuerza ancestral de la palabra, se debe contribuir a que podamos entender, en su contemporaneidad, a ver a las culturas que están vivas a pesar de siglos de dominación y muerte, que siguen creando, que no son muestras folklóricas, ni museos vivientes, ni objetos para la curiosidad de antropólogos y turistas, sino culturas vitales de las que podemos y debemos aprender y que nos están permanentemente enseñando. En este contexto, el siguiente ensayo propone estudiar la tradición oral como una herramienta de revitalización cultural, descolonizadora y cósmica arraigada en nuestras culturas ancestrales.

* Corazonar, Quito - Ecuador, Abya Yala, 2010, pág. 283-303

Palabras claves: Lucha indígena, Diversidad social/cultural, Palabra y poder, tradición oral, descolonización.

Abstract: The Power of Words, The Word of Power.

The current revindication of indigenous struggles brings the necessity to reflect about the different ways to revalorized and reformulate social and cultural diversity. Under the contemporary process, what the author calls, symbolic insurgency, indigenous and black writers have the task is to use the power of their words to propose different ways of understanding and revalorizing the culturally diverse heritage of our continent. Acknowledging the ancestral power of language and moving beyond exoticism, we can contribute to rethink our cultural heritage as valuable ways of knowing and acting in this world. In this context, the following essay proposes to study the oral tradition, and its cosmic significance, as a decolonial tool for revalorizing our rooted ancestral cultures.

Key words: Indigenous struggles, Social and cultural diversity, Language and power, oral tradition, decoloniality.

La fuerza insurgente de la palabra

El último levantamiento indígena, reafirma el hecho de que estamos viviendo un proceso de insurgencia simbólica y de insurrección de las diversidades sociales, el mismo que plantea la necesidad de hacer reflexiones distintas, diferentes sobre el quehacer del conjunto de la sociedad y, por consiguiente, también de los escritores y de todos los que están trabajando en el proceso de revitalización de la tradición oral. Los narradores orales, ahora más que nunca tienen la responsabilidad de contribuir a través del poder de su palabra a mostrar, los rostros multicolores de nuestra diversidad, enseñándonos que Abya-Yala es un continente pluricultural, plurilingüístico, pluriétnico y plurinacional, puesto que en su interior conviven sociedades,

culturas, grupos étnicos y distintas nacionalidades, con lenguas, tradiciones históricas, cosmovisiones, formas de organización sociopolíticas, e identidades propias y diferenciadas, que hacen de este, un continente multicolor, diverso, de múltiples rostros.

El carácter plural y diverso de Abya-Yala es una realidad existente desde mucho antes de que se constituyan los Estados nacionales, pues ya en la época prehispánica, sus territorios estuvieron habitados por distintas sociedades y culturas con diferentes niveles de desarrollo social, político y cultural. Desde entonces, esa diversidad se ha mantenido y enriquecido, constituyendo su principal característica y su mayor riqueza.

En esta conjunción de la diversidad, cada grupo social, etnia, pueblo o nacionalidad, ha ido configurando los contenidos de una cultura que se sustenta en un propio y diferente sistema de valores, de símbolos de identidad, de prácticas y saberes, que han sabido crear, preservar y revitalizar a través de su historia, de la mano de la palabra.

El reconocimiento de la riqueza de la diversidad, de la pluralidad y de la diferencia, a pesar de haber existido siempre, es un hecho reciente, resultante de un proceso de acumulación histórica de la acción socio-política de actores sociales hoy constituidos como sujetos políticos e históricos, que dejan de ser simples pueblos clandestinos, para pasar a constituirse como pueblos con destino, que se autodefinen y demandan su reconocimiento como Nacionalidades y Pueblos diferentes, lo que les ha permitido ir constituyéndose en una fuerza social que es innegable, así como ir ganando espacios de representación política antes negados, pero sobre todo ir proponiendo al conjunto de la sociedad un horizonte propio de sociedad futura, que no solo interpela al conjunto de la Nación-Estado, sino al modelo

de civilización que ha sido su fundamento y que plantea un horizonte de sociedad, civilizatorio y de existencia diferente, que se muestra como la posibilidad para que se reconozca y legitime la existencia de esa diversidad, pluralidad y de su derecho a la diferencia; y para superar la situación de atraso, dominación, exclusión y miseria en la que históricamente han vivido, como consecuencia de una matriz colonial-imperial de poder que se ha ido recreando desde el momento mismo de conquista, hasta el presente.

En el actual proceso de insurgencia simbólica como el que vivimos, una de las tareas que tienen los narradores y escritores indígenas y negros, es contribuir a través de la palabra, a que podamos conocer y reconocer la rica diversidad de nuestros países y continente; a mostrar los rostros multicolores de nuestra diversidad, pluralidad y diferencia existente a lo largo y ancho de toda Abya-Yala; deben trabajar comprometidos con la tarea de revitalización de las identidades, y aportar a la construcción de procesos interculturales, los cuales solo serán posibles, si empezamos conociendo y reconociendo lo que somos en la diversidad y en la diferencia, concientes de que ello, constituye en este momento histórico, una necesidad impostergable.

Los escritores indígenas y negros deben aportar el conocimiento del mundo y la vida de las nacionalidades y pueblos, pero desde perspectivas diferentes, para que cambiemos la mirada colonialista, exótica, folklórica y etnocéntrica a la nos acostumbró el poder, que nos hacía verlos como pueblos primitivos, salvajes, aborígenes suspendidos en tiempos prehistóricos. Desde la fuerza ancestral de la palabra, se debe contribuir a que podamos entenderlas en su contemporaneidad, a verlas como culturas que están vivas a pesar de siglos de dominación y muerte, que siguen creando, que no son muestras folklóricas, ni museos vivientes, ni objetos para la curiosidad de antropólogos y turistas, sino culturas vitales de las que podemos y debemos

aprender y que nos están permanentemente enseñando; el trabajo de los narradores indios y negros puede posibilitarnos un encuentro con el ser humano y la vida, con la riqueza de su mundo simbólico, expresada en esa parte de la realidad que el mismo ha tejido, su cultura, en la que se refleja toda la compleja realidad en la que les toca vivir en un mundo globalizado.

El concepto de diversidad debe ser el eje conductor, no solo respecto a la mirada de la realidad sociocultural, sino también de la línea de su producción, pero, sobre todo, gracias a su trabajo, las voces silenciadas por siglos podrán ser escuchadas, conocidas sus propuestas, pues las nacionalidades indígenas, los pueblos negros y las diversidades sociales, han encontrado en la tradición oral, la posibilidad de mostrar la vitalidad de su presencia. Esta es otra forma de combatir la colonialidad del saber que nos condenó a un conocimiento ventrílocuo que hizo que solo seamos de las voces del poder, simple reflejo de su imagen; la fuerza de las palabras de los pueblos sometidos a la colonialidad que el poder no pudo silenciar, hoy nos muestran que no son mas un simple eco del poder, sino que el poder de su palabra, es un arma que surge contra las palabras del poder.

Los narradores de los pueblos originarios, deben contribuir a mostrar que la unidad de la diversidad no solo que es posible, sino que constituye una realidad que debemos legitimar cotidianamente, pues es necesaria la cohesión dentro de la variedad y no en la uniformidad, ya que ésta es una necesidad para la convivencia pacífica de nuestros pueblos y para la construcción de su futuro.

Frente al actual proceso que estamos viviendo en toda Abya-Yala, se hace necesario levantar una propuesta que permita hacer de la tradición oral un instrumento insurgente para la desalienación y descolonización de la

historia, que responda al proceso de insurgencia material y simbólica que están llevando adelante las nacionalidades indias, los pueblos negros y las diversidades sociales, las que obligan a plantear la necesidad de hacer una lectura distinta de la historia, pues se trata de sociedades que no solo fundamentan la fuerza de su actual identidad en el pasado, sino que en sus raíces de ancestralidad están las bases de sus luchas presentes y para la formulación de sus horizontes de futuro, mostrando como memoria y proyecto formar parte de una diferente conciencia histórica que se está forjando; de ahí el por qué, la recuperación histórica de su propia palabra, constituye hoy, un eje central de los planteamientos de los pueblos indios y negros.

Es muy importante advertir las implicaciones no solo epistemológicas, sino sobre todo éticas, estéticas y políticas de la práctica de la tradición oral, en situaciones de dominación neocolonial y neo imperial como la que actualmente vivimos. La historia oral, no se convierte solamente en una distinta perspectiva teórico-metodológica para la reconstrucción del pasado de los pueblos indios, sino en un instrumento político insurgente necesario para la descolonización colectiva de la historia.

Es importante ver el papel subversivo que la oralidad ha cumplido en la lucha de la resistencia e insurgencia frente a la dominación ejercida por la imposición de la matriz colonial imperial de poder; los pueblos indios y negros han hecho de la palabra el instrumento más eficaz, no solo para resistir, sino para reafirmar su propia presencia, pues después de mas de cinco siglos de dominación y de continuos intentos por liquidarlos, asimilarlos, civilizarlos, desarrollarlos y ahora modernizarlos, el mayor triunfo de los pueblos indios y negros, es que siguen existiendo y continúan hablando con palabra propia. Un aspecto importante en esta diferente propuesta, tiene que ver con la revitalización que debe hacerse de la historia mítica, en la que se fundamenta

el pensamiento indígena y el pensamiento negro, a través del cual estos pueblos encuentran una explicación de su realidad vital e histórica y se convierte en el fundamento de su acción ética, estética y política presente; por ello la necesidad no solo de reconstruir la historia como se dio, sino como se expresa desde su propia racionalidad. Así, no solo que se cuestiona una visión colonial dominadora de la historia, sino que deja en claro la existencia de racionalidades, de lógicas históricas y temporalidades diversas y en conflicto, por un lado, una historiografía documental que se representa una lógica temporal de eventos que se dan en una sucesión unilineal; frente a una historia mítica, que resulta estar más allá de las propias categorías del tiempo y del espacio y que nos remite a una raíz de ancestralidad en la que podemos encontrar no solo razones de la dominación colonial, sino además las raíces de su actual potencialidad histórica.

La revitalización de la historia mítica

La revitalización de la historia mítica de los pueblos negros e indios, tiene en consecuencia un profundo contenido político, se vuelve una praxis necesaria para la desalienación y descolonización de la historia, del saber y del ser; pues no solo cuestiona la visión colonial dominadora que construye la historia solo a partir de la escritura y niega la existencia de pueblos con una presencia milenaria en la historia, mucha de la cual se preserva en la palabra, y cuyos contenidos simbólicos, están narrados en el mito. Esta distinta perspectiva no solo rompe la visión ideologizada de occidente que ve al mito, como expresión propia del pensamiento salvaje, de la mentalidad primitiva, sino que lo muestra en su fuerza constructora en la que se encierra una forma de pensar el mundo, del pasado, del presente y del futuro, pues también el mito es un referente para la construcción no solo de otra nueva historia, sino de una historia y otra diferente.

Nos parece importante mirar que no solamente existe una diferencia en cuanto a la percepción que sobre la historia se tiene desde la concepción del mundo occidental, sino en la manera de vivirla, el mito será siempre para las sociedades que la viven, una historia verdadera, mientras que para la sociedad occidental que se considera el resultado de la más alta evolución de la historia universal no se siente comprometido a conocerla, por ello la olvida, la historia no le dará los elementos que le permitan entender ni el orden del mundo, peor su función en él, será solo una suma unilineal de hechos del pasado que recordará pero nada más; mientras que para los pueblos y culturas que viven el mito, tienen la obligación de conocerlo, pero a su vez, de vivirlo, de recrearlo ritualmente, de hacerlo presente, pues solo eso hará posible encuentren razones, el sentido del orden del mundo, del cosmos, de la realidad y de su papel en ésta, solo así podrán hallar una explicación al orden actual del mundo y de la vida; a través del mito no conmemoran o celebran un hecho del pasado, lo viven, lo revitalizan, lo reactualizan, lo recrean, lo traen al presente ritualmente, simbólicamente y así pueden dar orden al tiempo que les toca vivir cotidianamente, y tener una trama de significados para encontrar sentido a su existencia, como parte de este infinito cosmos, y como habitantes de esta casa cósmica en la que tejemos la vida.

A través de la palabra habla y canta la vida

Al hablar de la importancia de la tradición oral en los pueblos de Abya-Yala, es importante no olvidar un aspecto a veces descuidado en su análisis, la tradición oral en manos de los pueblos negros e indios, no puede reducirse solamente a la oralidad y los asuntos que tienen que ver únicamente con lo humano, puesto que estamos hablando de culturas con miradas totalmente diferentes y antagónicas a las visiones totalitarias y fragmentadas y fragmentadoras que sobre la realidad y la vida ha impuesto la razón

occidental; sino por el contrario, estos pueblos han sido capaces de construir un sentipensamiento, una cosmoexistencia con profundas visiones holísticas, totales y totalizadoras, y sistémicas, integrales e interrelacionadas, que no parcelan la realidad y que están profundamente articuladas a la naturaleza, el cosmos y la sociedad, y en esa relación la interacción de lo viviente no se limita solo a un mero acto de transmisión de palabras, sino a formas de comunicación simbólica que casi siempre las rebasa.

La tradición oral, tiene un profundo contenido sensitivo, la tradición oral, es también una tradición sensible (Mires), la palabra no solo vehicula sonidos, sino sobre todo sentires, emociones, afectos, sensibilidades, vibraciones del espíritu que van construyendo un sentido sobre la existencia, sobre la realidad y la vida; por ello cuando los decimeros, los fabuladores, los poetas, los cuenteros, los copleros populares relatan sus historias, no solo hablan con la palabra sino con el corazón, con la mirada, con las manos, con sus gestos, pues contar es una forma de sentir y de vivir, de corazonar la vida.

La cultura negra e india, están más allá de esa fría abstracción que ha hecho occidente del acto de hablar, que ha conducido al empobrecimiento de la significación y del espíritu de la palabra, de tanto ser nombrada y repetida y muchas veces la ha conducido hasta su envilecimiento, cuya mayor expresión se encuentra en el lenguaje de los políticos; en las culturas indias y negras, la tradición oral todavía tiene la fuerza constructora del sentido, porque no es solo un sencillo acto de transmisión de fonemas, de sonidos; sino que en cada palabra se transmiten sentimientos, esperanzas, dolores y alegrías, sueños compartidos; es por eso que las sociedades occidentales modernas, no han valorado la tradición oral como instrumento de conocimiento, no solo por el contenido instrumental y positivista que dan a todo el conocimiento que producen, sino porque esta incapacidad para entender desde su lógica

guerrera, las cosmoexistencias, la riqueza simbólica que habita en la palabra de pueblos que al nombrarla, la nutren de afecto, la empapan de ternura. Occidente desde la arrogancia de la lógica y la razón dominadora, no podrá entender nunca tal dimensión profunda, ya que occidente es una civilización que para poder ejercer el dominio de la naturaleza y de la totalidad de la vida, debía despojarse de afectividad y de ternura; por eso occidente como otro mecanismo de dominio, rechaza la palabra como fuente de conocimiento e impone el alfabeto, pero construye al mismo tiempo, un profundo analfabetismo afectivo, que despoja al conocimiento, de la sensibilidad y de ternura.

Otra cuestión a considerar es que la tradición oral solo puede ser posible dentro de formas elevadas de alteridad; el acto de crear a través de la palabra, es un acto de alteridad esencialmente colectivo, comunitario, cósmico y es por ello mismo un constructor de sentido, pues la búsqueda histórica del sentido, no es sino en definitiva una búsqueda del otro (De Certeau), de ese otro que habita en nosotros. Al narrar, se busca que la palabra pueda hacerse carne en el otro, ese otro que escucha y vivencia el mensaje y construye un sentido a partir de lo que el otro narrador hace posible, pues narrar no es solo un acto de decir, de tejer palabras, sino también de escuchar para construir, para tejer sentidos diferentes sobre la vida y para poder vivirla.

Oralidad y escritura, escenarios de lucha de sentidos

Este carácter de alteridad de la tradición oral, tiene que ser visto como una respuesta política frente al ejercicio egocéntrico de la visión individualista propia de occidente, que también se refleja en la escritura, la misma que está cargada muchas veces de profunda soledad, y en la que el otro es invisibilizado y está inmerso en una especie de ausencia presente, pues ese otro solo se

construye y existe, no a partir de su propia palabra, sino de la palabra y el discurso de quien escribe, característica propia de occidente, en donde la creación de un lugar propio se da a través de la exclusión de los otros (De Certeau). Es por eso que en los letrados escritos no aparece la vida, se vuelven discursos monofónicos en los que se silencia la voz del otro; la escritura se muestra como un acto de conquista, como una acción guerrera que lleva a la exclusión del otro, puesto que es el discurso del que escribe, el que hace posible la existencia de ese otro que se vuelve una simple referencia, por ello la escritura ha sido desde su surgimiento, un instrumento útil para el ejercicio del poder, que transforma al sujeto social real, en mero objeto de escrito.

La racionalidad de occidente, como expresión de la colonialidad del saber, hizo de la oralidad una forma inferior de comunicación y la mostró como incapaz de producir conocimiento; desconociendo el hecho de que desde lo mas ancestral del tiempo, la sabiduría de la vida ha sido siempre transmitida a través del poder de la palabra, para legitimar esa otra forma de conquista de los imaginarios y las voces, impuso la hegemonía de la escritura como otra expresión de la diferenciación colonial que sobre las sociedades iba imponiendo; así la escritura se erigió como patrimonio de las sociedades civilizadas, desarrolladas, modernizadas, mientras que la oralidad como reflejo de la razón primitiva, como lenguaje de salvajes, como eco de los aborígenes, de los subdesarrollados, de los pueblos premodernos, que viven en el atraso de la tradición y son incapaces de entender la modernidad del mundo; así la escritura se convirtió en arma de conquista, a pesar de que ha sido la oralidad la base para su existencia, puesto que antes del texto estuvo la palabra, y antes de ella la vida que la hizo posible.

La dicotomía entre oralidad y escritura, resulta ser más un constructo ideológico que una realidad, puesto que la escritura que preserva y congela

“verdades” imperecederas, se apoya en los decires de palabras que para su lógica imperialista se desvanecen tan pronto como son pronunciadas y, por lo tanto, se pierden para siempre, lo irónico es que la escritura los salva, puesto, que las voces de los otros vuelven a perderse nuevamente y silenciarse en el texto escrito que dice preservarlas y los aleja de la vida.

La palabra para el poder solo tiene validez, cuando es enunciada por este, sobre ella, aunque quiere negarla, construye sus discursos de verdad para legitimar su ejercicio. El poder no es que ignore la importancia de la palabra, sino que conciente de su poder insurgente, lo colonizó; y es por ello, que, como otro acto de conquista, nos usurpó la enunciación y erigió solo el poder de nombrar desde el poder, como la única palabra válida, como la verdad universal; es por eso, que desde el momento mismo de la conquista, se busca silenciar a pueblos cuya riqueza de su imaginario simbólico estaba en su palabra y se transmitía a través de ella; se busca imponer el silencio, y nuestros pueblos, al ser vistos como incapaces de sentir, de pensar y de hablar por si mismos, empiezan a ser hablados por los otros, por los que tienen el poder de la enunciación; la usurpación y colonización de la palabra se convierte así, en otra forma perversa de la colonialidad del ser, pues al despojar a los seres humanos de la fuerza constructora de la palabra, se lo despoja también de la humanidad.

Vale advertir que en esta separación y dicotomía entre la oralidad y la escritura, se muestra como dos escenarios de disputas de sentidos en los cuales está siempre presente la cuestión del poder; es por eso que el poder de la escritura, ha sido siempre un recurso útil para el ejercicio del poder, al mostrarse como el instrumento idóneo para la preservación de lo que entre los otros considera efímero, las palabras; en cambio la escritura tiene el poder de la permanencia, de retener el pasado y así construir la historia; mientras que el

mito, el cuento, la leyenda, la fábula, se limitan, desvanecen al mismo tiempo que son narradas y quedan circunscritas al tiempo, el espacio y al contexto de la narración; la escritura tiene un mayor campo expansionista propio de la naturaleza guerrera de occidente, lo escrito puede ser leído en cualquier parte y en cualquier momento, una razón más de su frialdad y ajenidad frente a la vida (De Certau).

Pero lo que se mira desde la racionalidad dominadora de occidente, es que si bien la escritura retiene el pasado, lo hace a costa de congelarlo; mientras que la tradición oral lo recrea continuamente y lo nutre de vida nueva acorde a las condiciones históricas del momento en que es narrado; mientras que la escritura es un acto monofónico, egocéntrico, de aislamiento de ausencias y silenciamientos de los otros; la tradición oral, es una fiesta polifónica en la que desde el corazón danzan las palabras, hablan múltiples y distintas voces para tejer alteridad, pues implica la presencia, el encuentro, el diálogo con las múltiples voces de los otros sin los cuales no existiría; la escritura es un acto imperialista que preserva para expandir las verdades homogeneizadoras que erige como eternas y únicas, la oralidad por ser un acto de alteridad, vitalmente comunitario, es un acto de liberación que crea y recrea la vida en su diversidad y diferencias; es por ello que creemos, que el carácter alterocéntrico, polifónico de la tradición oral, hace de esta un instrumento insurgente que enfrenta el carácter colonizador monofónico de la escritura; la escritura congela la vida, la tradición oral es una respuesta a la dialéctica de la vida misma y que la muestra en su riqueza simbólica para ser vivida en la intensidad del instante, porque está nutrida de sensibilidades y de afectos.

El carácter efímero de la palabra y lo que se cuenta en la tradición oral, no implica que la oralidad no preserve la historia, lo hace en forma más

dialéctica, puesto que la recrea continuamente, es así como se va constituyendo ese acumulado social de la existencia de los pueblos, que es su memoria colectiva, pero no para fosilizarla, sino para mostrarla como referente de los caminos presentes y futuros está en la espalda porque es un tiempo que aun no pueden conocer, porque todavía no ha sido vivido.

La relación no solo frente al tiempo, sino también frente a los espacios en los que muestran su presencia, evidencia además, la cuestión del poder en la relación oralidad-escritura, así podemos ver que son espacios que dependen de la escritura, todos aquellos que ejercen una forma de poder, la ciencia, los epistemes, la actividad académica, jurídica, comercial, financiera, el mundo de los negocios, el escenario de la escuela; mientras que el espacio de la tradición oral, es el mundo de los encuentros dialogales diarios, de la cotidianidad, el de las calles y las plazas, el del mercado, el de la fiesta, el espacio de lo lúdico, el del amor y el desamor, el de las luchas, el de los sentimientos.

Lo que está claro, es que la escritura no podrá nunca suplir la fuerza simbólica cargada de vida de la tradición oral, la escritura es la palabra instituida en lugar del otro y que está destinada a ser entendida de modo diferente de aquel al cuál se refiere lo que ha sido escrito; asunto que cuestiona profundamente el funcionamiento de la palabra escrita en nuestras sociedades marcadas por su hegemonía (De Certau). Escribir es una forma de hablar sobre la vida, narrar en una forma de vivirla, es una expresión de libertad en la que se juntan múltiples lenguajes y una polifonía de voces; escribir es construir un discurso sobre el otro, narrar es un discurso que solo se lo construye con los otros, junto a los otros y no solo con las palabras, sino con diversos lenguajes, pero sobre todo es un lenguaje cargado de afectividad, pues para contar historias, hay que tener luz en el corazón; por eso podríamos descubrir la luz que hay detrás de las palabras y en esa luz encontrar un sentido de la existencia, sobre nuestra forma de ser y estar en el mundo.

Frente al inmovilismo y frialdad de la escritura, en la tradición oral la vida canta, pues las palabras como parte inseparable de la naturaleza también están vivas, si no ¿Cómo podríamos hablar sobre la vida y ayudar a construirla? Aquí podemos entender el profundo poder que la naturaleza otorga a la palabra, así como la profunda dialéctica de ésta con la vida, puesto si la vida hace posible que la palabra exista, la palabra, en cambio, hace posible que podamos hablar de la vida; en consecuencia, dentro de la perspectiva holística y sistémica de estas culturas, si todo vive, podríamos entonces decir, parafraseando a Mires, que todo habla, todo comunica.

Hacia una alteridad de los lenguajes cósmicos

Para poder escuchar y aprender de las voces de todo lo que existe, es necesario construir distintas y diferentes formas de alteridad, de encuentros dialogales con los otros, pero superando la visión reduccionista de una alteridad únicamente antropocéntrica, como la que nos ha impuesto la racionalidad de occidente; puesto que la comunicación interhumana es solo una forma mas de los múltiples lenguajes de la naturaleza y la vida, por ello es necesario una alteridad que se nutra de la riqueza de la diversidad de los lenguajes cósmicos, que nos permita escuchar con humanidad lo que las voces de la naturaleza y el cosmos nos enseñan; ésto está claro en culturas cuales a través de sus relatos podemos conversar con los árboles, las flores y los ríos; podemos escuchar las voces de los volcanes y los cerros, el canto del viento, la risa de las cascadas, la sinfonía del canto de los pájaros saludando, agradeciendo por el milagro de un nuevo día; allí podemos aprender la vía, del agua y las lecciones del río y de la luna, de la Tunda y el Riviel, del Jeengune y la Wualpura, del Chuzalongo, de la Mama Sacha, del Sacha Runa y del Urcu Yaya, a través del lenguaje mítico, nunkui nos enseña el canto de la arcilla y de la chacra; está el arte de la caza, la pesca y cómo usar la cerbatana; Shakain, los trabajos agrícolas; Tsunki nos trae las voces del agua y las lluvias cuyo poder heredar a los uwishin, y el Arútam el lenguaje de las cascadas cuyas puertas

abre para transmitir su wakan, su fuerza y energía; visión del mundo y de la realidad que no está cargada de un sentido animista como propugna el positivismo antropocentrista occidental, sino que responde a la visión totalizadora, holística y sistémica de las culturas indias y negras, en las que todo está enlazado, todo vive y todo comunica.

Aquí encontramos expresada la inseparable dialéctica entre texto y contexto, unidad que es propia a la tradición oral, pues allí no basta que el narrador relate, sino que la propia naturaleza narra con él y a través de él; la naturaleza es el escenario que da mayor energía vital y magia al relato, es por eso que la tradición oral hace posible que se exprese la riqueza de esas formas múltiples y diferenciadas de los diversos lenguajes cósmicos de la vida; a veces no hemos comprendido que esa hermandad que se encuentra en los pueblos indios y negros con la naturaleza, es porque han sabido hablar con ella (Mires); pero esto explica también la profunda crisis civilizatoria y la infelicidad de occidente, en donde no solo que cada vez nos alejamos de la naturaleza, sino que somos incapaces de dialogar y aprender lo que ella nos enseña.

Acercarnos a comprender y aprender de esa sabiduría conlleva a un acto de profunda humildad, que es otra forma de respuesta insurgente contra la prepotencia, la arrogancia propias de la razón y los epistemes del conocimiento de occidente, cuya visión antropocéntrica, hizo que nos veamos y oigamos solo a nosotros mismos, pero nos convirtió en ciegos para no mirar y sordos para no escuchar los múltiples lenguajes de la vida; pues si bien occidente nos dio el alfabeto y nos enseñó a aprender los textos y llenarnos de conceptos, de información y datos, nos volvió analfabetos afectivos, ignorantes en las cosas del corazón, incapaces de sentir, indiferentes al dolor del mundo y del otro; no nos enseñó a leer las lecciones de sabiduría que están escritas en el libro de la vida, por las que podemos acercarnos no a la información sino a la sabiduría; las grandes teorías de la cientificidad

occidental, están muchas veces alejadas de la vida y ayudan poco para enfrentar los retos que ésta a diario nos plantea; mientras que por el contrario, los cuentos, las fábulas, los mitos, las parábolas, no solo que hablan sobre la realidad, sino que lo hacen a partir de ella, nos dan luz para nuestro transitar por el mundo, por ello están cargadas de mayor sentido que los axiomas de las ciencias, porque expresan los contenidos significantes y las significaciones más importantes de la vida para poder actuar en ella; a través de esos relatos podemos llegar a comprender no solo las frías verdades científicas sobre la realidad y el mundo, sino que allí se encuentran las profundas verdades del corazón del mundo, ayudan a movilizar sensibilidades y encontrar rastros de alteridad que dan otra significación a la cotidianidad de la existencia.

De la aprobación y descolonización de la escritura

A pesar del contenido dominador que occidente ha dado a la escritura, la apropiación y la descolonización de ésta, es una tarea política estratégica, pero no para poner la oralidad al servicio de aquella, sino por el contrario, para la escritura se ponga al servicio de la tradición oral, entendiendo que descolonizar implica el liberarnos, de las ataduras mentales y emotivas, de estereotipos y conceptos que han sido impuestos por la sociedad dominante para mirar a los otros y a nosotros mismos (Mires). Descolonización es un acto insurgente que implica desabotonarnos los conceptos y abrirnos a la posibilidad de descolonizar la vida con una mirada diferente, otra, y abrirnos a lo incierto, al asombro, a lo impredecible y a la fantasía como actos creadores; descolonizar la escritura, en consecuencia, significa poder nutrir de vida a las palabras que se escriben, hacer que en los textos se refleje la vida de los contextos; hay que recuperar la escritura como un instrumento no para congelar lo que el narrador hace posible, sino para recrearlo, para nutrirla de un distinto sentido, la tarea parece ser para literatura oral y escrita de los pueblos indios y negros, dignificar el espíritu de la palabra, transformarla en instrumento vital para el proceso de insurgencia simbólica que han hecho posible sus luchas; pues si ha sido gracias a la fuerza simbólica de la palabra

que después de más de 500 años de violencia, despojo, muerte, aun puedan seguir hablando con voz propia, es también posibilidad para seguir construyendo horizontes de futuro.

No se trata de negar la escritura como un recurso necesario para adquirir el conocimiento, sino de considerarlo otro recurso más, pero no el único como ha querido erigir occidente. Parecería que la tarea actual de los escritores indios y negros, no es llegar a la escritura, sino de colonizarla, desalienarla de su contenido dominador que la volvió un instrumento al servicio del poder, para ahora transformarla en un instrumento insurgente para la lucha contra ese poder.

Aquello que los pueblos negros e indios han preservado en la memoria a través de la tradición oral, hoy debe igualmente escribirse, y esto hay que hacerlo no para referirnos de ese fetichismo por la escritura que nos dejaron como herencia colonial, a través del cual se expande el trauma de la conquista hacia formas de opresión culturales, pues la imposición de esta nueva forma de dominación colonial, hizo de la escritura no un instrumento de conocimiento, sino un instrumento más de dominación, a partir del cual, no solo, se le niega la palabra al colonizado, sino además, gracias al cual, se ha ido preservando y reafirmando la razón colonial todavía vigente.

Si es gracias a la palabra que podemos hablarnos, y a la escritura que podemos leernos y leer lo que nuestra memoria guarda, se hace necesario, leernos y hablarnos de manera diferente, para así romper las huellas de una memoria colonizada, alienada por siglos de dominación y de miseria; hay que hacer de la memoria, de la escritura y la palabra, instrumentos insurgentes para la lucha por la liberación de nuestros pueblos, pues solo así, creemos, será posible, no solo, la descolonización de la historia del pasado, sino sobre todo, la construcción de una historia diferente.

Recuperar la escritura para desalienarla y descolonizarla y darle un sentido acorde a las exigencias del actual proceso histórico que viven los pueblos indios y negros de Abya-Yala, es una tarea ética y política, así como lo es continuar mostrando fortaleza y vitalidad de la tradición oral como instrumento imprescindible para la transmisión del conocimiento, de sus saberes y sus sentires, de sus experiencias de vida; pues como ya hemos dicho, la tradición oral no es solo un hecho de transmisión del palabras, no es una forma de hablar sobre la vida, sino una forma de vivir y hacer la vida, un modo de reflejar el ser, el estar, el sentir el mundo; no es solo una forma de hablar sobre la existencia; sino una manera de construir un sentido sobre ella y dentro de ella; debemos en consecuencia empezar a ver el contenido insurgente de la oralidad, puesto que el poder de la palabra, es un instrumento vital para insurgir contra las palabras del poder.

Los narradores: memoria viva de su pueblo

Es importante revalorizar la función de los narradores en los procesos de construcción y revitalización de la memoria colectiva de los pueblos, pues ellos expresan la interrelación profunda con la naturaleza y su contexto, puesto que dada la articulación que vive frente a la naturaleza y la sociedad, su relato tiene la energía y la vitalidad que la naturaleza le otorga (Mires).

El narrador no es solo quien vehicula palabras, sino sobre sentires y sentidos de existencia; cada relato no solo que ofrece una serie de valores, principios éticos, estéticos y contenidos pedagógicos, sino que sobre todo abre caminos, ensancha horizontes ayuda a mantener encendido el fuego de la magia de los sueños y a continuar andando por los caminos de la esperanza y las utopías posibles; el narrador constituye la memoria viva de la comunidad, es el que expresa en el relato todo el acumulado social de la existencia de un pueblo, que ayuda a preservar en la memoria colectiva; los narradores populares, no son solamente preservadores y transmisores de los saberes, sino los constructores y revitalizadores de los mismos.

El mito, la fábula, el cuento, las décimas, las loas, entre otras, deben ser entendidos como explicaciones simbólicas de la realidad, expresadas a través de las palabras, son relatos con vida que ayudan a descubrir y explicar simbólicamente el misterio del ser humano en el cosmos, constituyen un mensaje total y viviente, pues el mito, la fábula, el cuento, etcétera, no son sentidos únicamente como simples relatos, sino que son vividos como verdaderos, como algo vivo, que forma parte vital del ser humano; a través de las narraciones de las diversas culturas, hemos podido abrir formas diferentes de socialización y de sentido, hemos aprendido las normas morales, hemos transmitido el ethos de una cultura, los valores éticos que determinan la conducta humana y cósmica; con cuentos, mitos y fábulas hemos ido alumbrando y abrigando nuestros sueños desde niños, en perspectivas de diferentes despertares; hemos ido tejiendo los sentidos de la existencia, y es por ello que no pueden separárselos, de la realidad en las que se construyen, de los seres concretos que los producen, ni del proceso histórico en los que han sido forjados, vividos y narrados, si bien su riqueza simbólica permite explorar los contenidos cósmicos del universo, ésto se lo hace siempre a través del ser humano real, articulado a una realidad natural, cósmica y sociohistórica y cultural concreta.

Cada cuento, cada mito, cada fábula, cada décima, cada narración, es un tarareo de palabras, destello de imágenes, que se nos ofrece como un pan fresco, destinado a alimentar el corazón. Los narradores orales a través de sus relatos, nos abren de par en par las puertas de las palabras, para enseñarnos andares que conducen al amor y la ternura, armas insurgentes necesarias para transformar la vida; especialmente en estos tiempos de soledad posmoderna, cuando todo está vaciado de sentido. Quienes trabajan en la revitalización de la tradición oral, saben que tiene la tarea irrenunciable de revitalizar magia, el poder, el sentido y la dignidad que hoy la palabra está

perdiendo de tanto ser nombrada sobre todo para humanizarnos, para que podamos encontrar juntos a los otros, un sentido distinto de lo que somos y de la existencia.

Es importante tener claro, que hoy se trata de entrar en procesos, no de rescate de la cultura y la palabra, sino en procesos de revitalización de las mismas, puesto que el rescate, está cargado de un claro contenido ideologizante, de un paternalismo colonizador, es un proceso que siempre se lo ha hecho desde afuera, que ha requerido del rescatador del experto externo, el rescate hace que las comunidades se vuelvan meros objetos pasivos, una vez rescatadas las construcciones culturales se fosilizan, se vuelven piezas de museo en las que se anquilosa la vida, de ahí que el rescate, es otra forma disimulada de colonialismo cultural; y si como hemos dicho, si a través de la palabra habla la vida, ésta no puede ser rescatada, sino que debe responder a esa fuerza vital que la anima; de ahí, que ahora se trata de trabajar en procesos de revitalización, y estos solo pueden hacérselos desde la propia vida, y con la agencia vital de sus propios actores como sujetos creadores de la cultura, y desde lo más profundo de sus propias realidades y sensibilidades; trabajar en la revitalización de las culturas, de la palabra, de la memoria, se vuelve en consecuencia, un acto de liberación, una tarea descolonizadora para la reafirmación de la vida.

Se trata de trabajar, no solo en la construcción de nuevos lenguajes, sino en otros diferentes; en los que se expresen las voces de la riqueza de la diversidad que habita la vida, que sean capaces de hacer oír sus propias voces, puesto que la literatura sobre indios y negros ha sido una literatura ventrílocua, en la que no han hablado las voces de los actores sobre los que se escribe, sino la de aquellos que les usurparon la enunciación, y que solo dejaron que se escuchen los estereotipos y etnocéntricos lamentos que sobre ellos el poder ha construido. Los pueblos indios y negros muestran una profunda potencialidad histórica, que ha hecho posible que después de todos

estos siglos, en los que se ha buscado la liquidación y silenciamiento, su más grande victoria, ha sido, que aun preservan la vitalidad de su palabra y su presencia; pero además, un rasgo cualitativamente diferente del actual proceso de insurgencia material y simbólica, es que a través de su palabra, se empiezan a escuchar una diferente polifonía de voces, la de otras diversidades sociales que también han estado históricamente silenciadas, y que encuentran en el poder de la palabra, un instrumento insurgente para enfrentar las palabras del poder.

Las tradición oral puede contribuir no solo al proceso de revitalización de identidades y la memoria colectiva de las culturas que hacen de la palabra un instrumento para tejer la vida, sino, que puede aportar la construcción de diferentes formas de alteridad entre las diversidades, requerimiento urgente en sociedades como las nuestras, fracturadas profundamente en la alteridad; puesto que sentimos, que ahora más grave que la crisis de identidad, es la de alteridad que enfrentamos, ya que el problema no se reduce solo a no sabemos quiénes somos, sino a que somos incapaces de encontrarnos y peor aún, de convivir con los otros diferentes; de ahí que lo fundamental es tratar de comprender y de sentir, que solo podremos llegar a ser nosotros, en relación con los otros, el reto está en cómo llegamos a ser capaces de poder conocer, valorar, respetar y convivir con la insoportable diferencia del otro; la tradición oral puede ayudar a la construcción de puentes dialogales, para ampliar los encuentros, el diálogo de ser, sentires, saber, decires y experiencias de vida, en perspectivas de avanzar en la construcción de sociedades interculturales, sustentadas en la riqueza de la diversidad y en el respeto a la diferencia, que sentimos constituye hoy, el reto más profundo e inmediato que enfrentan nuestras sociedades y del que depende su perspectiva futura, y la posibilidad para la construcción de una civilización, de una existencia diferente.

Otro reto que sentimos, enfrenta la tradición y la literatura oral, en la actual etapa de globalización que vive la humanidad, es la de apropiarse de los lenguajes que actualmente la posmodernidad del mundo imponen; ya no se trata en consecuencia solo de la apropiación de la escritura, sino de la apropiación y resemantización de los actuales códigos, lenguajes, y recursos cibernéticos que atraviesan la realidad y construyen los presentes y futuros sin sentidos de la sociedad; la tarea de los escritores indígenas y negros, por lo tanto, es también entrar en la disputa del sentido.

Frente a la revolución informática, de la realidad-virtual que genera un proceso fantasmal de la realidad y de virtualización del mundo, que torna que lo ilusorio se transforme en realidad-real, que nos bombardea de imágenes a costa de matar nuestra imaginación, que nos llena de proyecciones, pero no nos permite senti-pensar horizontes propios de vida; la oralidad vuelve a mostrar nuevamente su potencialidad insurgente y su fuerza constructora; pues es un mundo abarrotado de signos, pero con profundo déficit simbólico, consecuencia del lenguaje mediático, se hace necesario de los referentes simbólicos del mundo de silencio de estos tiempos; vivimos en una civilización que hace que nos inunde el ruido, que evita el que podamos escuchar nuestros adentros; que tiene mucha información pero muy poca comunicación y encuentros dialogales, una civilización cuyos avances científico técnicos en su tremenda arrogancia, se ha constituido en dios de sí misma; la clonación es la expresión más perversa de un poder arrogante que quiere controlar la totalidad de la vida, al querer fabricar un ser humano en el laboratorio, violenta las leyes de la naturaleza y de la propia vida, es el delirio de llevar al extremo la homogenización, es un atentado perverso a la diferencia, pues el milagro de la vida, ahora ya no será el resultado del encuentro amoroso de los cuerpos y los espíritus, de donde brotarán seres cuyo milagro es el ser únicos e irrepetibles, ahora seremos fabricados como

cualquier mercancía, se abre paso así a una de las formas más perversas de la colonialidad de la diferencia y de la vida.

En consecuencia, es tarea urgente, salvar la palabra del silenciamiento a la que le está conduciendo el ruido mediático, y hacer que recupere su fuerza constructora de sentido para el vivir; la tarea es hacer de la palabra, un instrumento para la descolonización de la existencia, una posibilidad para que nuestros pueblos, puedan seguir tejiendo la trama sagrada de la vida.

La riqueza simbólica de la palabra, de la tradición oral, es también un recurso para enfrentar la crisis ecológica humana, que se expresa en una profunda contaminación del espíritu; frente a esta situación de crisis civilizatoria, estamos seguros que los referentes que encierran la tradición oral, son un recurso insustituible para empezar a trabajar en una ecología del espíritu, pues detrás de la luz de las palabras que hay en los cuentos, las fábulas, las parábolas, los mitos, las décimas, encontramos profundas fuentes de sentido y sabiduría, que ayudan a modelar una forma distinta de la subjetividad y la intersubjetividad humana, son recursos para trabajar en la revolución de un ethos diferente, que construya un sentido civilizatorio distinto de la vida.

Todos los diversos escenarios de la tradición oral, son como pequeños talleres del espíritu, en los que se trabaja una textilería de palabras, tejidas en los telares del interior del alma para ayudarnos a recuperar la memoria por siglos secuestrada, la palabra es luz y fuego para romper las sombras de un sistema que ha hecho de las tinieblas sus mejor aliado; es vibración de vida para romper el silencio, para ahogar el miedo, para ayudar a recuperar al ser humano su dignidad usurpada; cada historia se cuenta y se comparte es como querer ofrecer un poco de luz de la lámpara del espíritu del narrador y del poeta, puesto, que todo narrador-poeta, no es sino una estrella que va sembrando luz a través de las palabras, para así iluminar la oscuridad de los

basurales, de un sistema que quiere oscurecer la vida; palabras para encender el fuego que nos permita construirnos una libertad que haga posible que amanezca en mitad de las tinieblas.

Hoy la tradición oral tiene un enorme compromiso con la vida: contribuir a darle un sentido diferente a través de la fuerza insurgente de la palabra como vehiculadora del sentir, del pensar, del hacer, del saber y del decir humano; palabras que nos anuncian los horizontes de tiempos nuevos que vendrían; que nos hablan de la posibilidad de lo imposible, de sueños y utopías en construcción, que hoy el poder y el mercado quieren poner fuera de la historia; palabras que nos dicen que no podemos perder la esperanza, que debemos tener siempre encendido el fuego de la ternura en el corazón si queremos construir una distinta humanidad; palabras que nos ayudan a corazonar la vida; y a que no olvidemos que el poder de la palabra, ha sido siempre y sigue siendo, un arma insurgente para combatir a las palabras del poder.

La interculturalidad sólo será posible desde la insurgencia de la ternura

Patricio Guerrero Arias *

Resumen: La Interculturalidad sólo será posible desde la insurgencia de la ternura

Los tiempos actuales, marcados por procesos de globalización, imperio del mercado y homogeneización de la cultura, urge, más que nunca, la necesidad de construir sociedades interculturales, sustentadas en la diversidad y las riquezas culturales. En este contexto, el siguiente artículo propone estudiar a la interculturalidad como una propuesta social y política emergente desde las bases de lucha de los movimientos sociales en América Latina. Al mismo tiempo, se examinan de forma crítica las diferencias que existen entre los conceptos de pluralidad, multiculturalidad e interculturalidad. Diferencias que no solo tienen que ver con cuestiones terminológicas, semánticas, sino fundamentalmente con los horizontes políticos de vida, de sociedad y de civilización que cada uno de ellos propone y con las relaciones que esos horizontes tienen con la colonialidad del poder y su ejercicio. Bajo el lema de la “insurgencia de la ternura,” refiriéndose a una profunda sensibilización social, el autor concluye proponiendo la interculturalidad como una herramienta política para la descolonización de la vida, del poder, del saber y del ser.

Palabras clave: Globalización, Homogeneización Cultural, Interculturalidad, Diversidad Cultural y Social, Pluralismo y Multiculturalidad.

* Corazonar, Quito, Ecuador, Abya Yala, 2010, 2010, pág. 239 -281

Abstract: Interculturality Would Only Be Possible Through the Insurgency of Kindness

In today's world order, shaped by globalization, market economy and cultural homogenization, there is a need to reconstruct our diverse and cultural reach intercultural societies. In this context, this article proposes to study interculturality as a social a political tool sustained by the struggles of subaltern social movements in Latin America. The author critically examines the conceptual differences between plurality, multiculturalism and interculturalism. It is sustained that these differences are not simply based on semantics or terminological use, but on the very political and social possibilities that each of these movements envision and propose. Proposing the “insurgency of kindness,” referring to a profound social awareness and appreciation of co-existing cultural expressions, the author proposes interculturality as a powerful decolonial political tool.

Key words: Globalization, Cultural homogeneity, Interculturality, Social/Cultural diversity, Plurality and Multiculturalism.

Hoy, cuando estamos inmersos en una realidad planetaria marcada por la globalización, el imperio del mercado y la mundialización de la cultura, asistimos también a la revitalización de procesos de insurgencia de las diversidades y las diferencias sociales, cuyas respuestas políticas han impedido los intentos de homogeneización y de construcción de una cultura planetaria que intenta desestructurar, instrumentalizar y despolitizar, el sentido político insurgente de esa diversidad y diferencia.

La necesidad de la construcción de sociedades interculturales, sustentadas en la riqueza de la diversidad y en el respeto a la diferencia constituye, sin lugar a dudas, realidades como las de nuestro continente, uno de los temas centrales de discusión actual, no solo de importancia teórica y

académica, sino sobre todo política, pues es un requerimiento para la supervivencia pacífica de nuestras sociedades y para la perspectiva de construcción de horizontes otros de existencia.

La interculturalidad, constituye una propuesta social, política y civilizatoria que ha surgido como resultado del acumulado de las luchas sociales e históricas que han llevado adelante, especialmente, las nacionalidades indias y los pueblos negros en el Ecuador, como respuesta al proceso de colonialidad del poder, ejercido por un Estado, por una sociedad, por una civilización discriminadora y excluyente, que ha pretendido históricamente su homogeneización, su subalternización y su dominación.

La interculturalidad se muestra como una respuesta política, emerge desde el potencial insurgente de pueblos que han vivido y sufrido la colonialidad del poder, del saber y del ser en sus propios cuerpos y subjetividades, y es justamente por eso, por ser el resultado de los procesos de luchas de larga duración, de resistencia y de insurgencia material y simbólica de las nacionalidades indias y de los pueblos negros, que la interculturalidad se presenta como la posibilidad para la construcción de un horizonte civilizatorio y de existencia otro.

La interculturalidad no es solo un tema de moda, o que únicamente tenga importancia académica o epistémica; no es una cuestión de interés particular de los indígenas de la interculturalidad, es un tema de profunda importancia social y política, que interpela al conjunto de la humanidad y a todos los sectores de la sociedad, puesto que la posibilidad de su construcción, se vuelve un requerimiento para la supervivencia pacífica de nuestras sociedades y para garantizar sus perspectivas de futuro.

Si bien desde el Estado sigue siendo un discurso que instrumentaliza el reconocimiento de la diversidad y la diferencia con fines ideológicos y

políticos, no es así desde las nacionalidades indias y los pueblos negros, que se encuentran haciendo esfuerzos por interculturalizar⁽²⁾ la vida, como parte del proceso hacia la construcción de una sociedad realmente intercultural y que lo están haciendo desde sus luchas políticas y desde la propia vivencia de la cotidianidad. La interculturalidad, es hoy un eje que atraviesa todas sus prácticas y saberes, sus propuestas educativas, así como las luchas por la existencia que están llevando adelante

Multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad, una diferencia nada inocente

Existe, cuando se aborda la cuestión de la interculturalidad, un equívoco que es muy común: considerar la multiculturalidad, o la pluriculturalidad como si fuesen sinónimos de interculturalidad; error que está presente no solo en las conceptualizaciones que se hacen al respecto, sino fundamentalmente en el desarrollo de nuestras prácticas sociales o políticas, pues, a veces, se piensa que desde la educación, la salud, el trabajo popular etcétera, se está realizando un trabajo intercultural, cuando para que eso sea realidad, falta nutrirlo con una dimensión política más profunda, que tome en consideración un aspecto ahora dejado a un lado: la cuestión del poder, la de su ejercicio, así como la de su impugnación, de ahí, la necesidad de hacer una sencilla, pero necesaria aclaración sobre sus distintas significaciones y sentidos.

Una de las más grandes riquezas de nuestras realidades es la profunda diversidad y diferencia de nuestras sociedades; pero esto no implica que por ello podamos hablar de que vivimos en sociedades interculturales. Como consecuencia de lo anterior, una de las primeras cosas que debemos esclarecer es la diferencia nada inocente que existe entre los conceptos de pluralidad, multiculturalidad e interculturalidad, deferencias que no solo tienen que ver con cuestiones terminológicas o semánticas, sino fundamentalmente con los horizontes políticos de vida, de sociedad y de

civilización que cada uno de ellos propone y con las relaciones que esos horizontes tienen con la colonialidad del poder y su ejercicio.

La pluriculturalidad es una realidad existente que es innegable

Quizás la más evidente de las constataciones que podemos tener de nuestro continente, es la de sabemos parte de países diversos y pluriculturales, debido a que en el interior de nuestros espacios geográficos, sociales, políticos, coexisten múltiples culturas con identidad propia y diferenciada, las mismas que constituyen nuestra mayor y verdadera riqueza.

Efectivamente, la diversidad es riqueza que se expresa en múltiples formas, desde la propia estructura biológica, ecológica y geográfica de nuestros países, pero sobre todo, por nuestra rica diversidad sociocultural. La diversidad biológica, social y cultural, ha sido la clave misma del desarrollo de la humanidad y de la riqueza de la propia vida, que es a su vez, esa misma diversidad, la garantía de su supervivencia futura.

La diversidad es, una respuesta política a los imaginarios contruidos desde el poder, que inculcan, en la actual fase de globalización y planetarización del mercado, perspectivas homogeneizantes, totalitarias y universalizantes, que buscan ser mostradas, como paradigmas incuestionables, como símbolos de un nuevo sentido, y como únicos y posibles valores y caminos a seguir para garantizar nuestro futuro; en realidad de lo que se trata es de que entendamos que la verdadera riqueza de nuestras sociedades y la garantía de su futuro, está, no en su homogeneización y su uniformización sino en la diversidad, en la variedad, en la pluralidad, en la multiplicidad y la diferencia.

El problema aparece cuando se cree equivocadamente, que por la sola co-existencia y constatación de esa rica diversidad, ya somos sociedades interculturales.

Cuando hablamos de pluriculturalidad, hablamos de la existencia real y concreta de diversas culturas con identidad propia y diferenciada. En ese sentido la pluriculturalidad es una realidad objetiva existente, innegable y que se corresponde con las características distintivas de nuestras realidades. Pero el hecho de que *co-existan* distintas culturas, no significa, que ya por ello exista interculturalidad.

A diferencia de la multiculturalidad, la pluriculturalidad sugiere una pluralidad histórica, en la que se expresa un sentido relacional entre las diversas culturas que *co-existen* en determinado espacio, pero no por ello dicha relación resulta equitativa, pues también allí operan cuestiones de poder y asimetrías sociales, que hacen conflictiva esa *co-existencia*. Así encontramos la *co-existencia* de múltiples culturas, pero con la hegemonía de una de ellas, que se vuelve dominante, generalmente la cultura blanco mestiza, occidental y *euro-gringocéntrica* y que mantiene en condición de subalternización, subordinación y dominación a las otras, a las que considera inferiores. Si bien esta relación puede cambiarse, por otra, ésta ejercerá siempre el control hegemónico, y se volverá la cultura dominante; en la pluriculturalidad siempre se está supeditado a un centro, que es el que ejerce relaciones de poder sobre las demás culturas, que se encuentran en la periferia, en los espacios liminales, marginalizadas por el poder, como consecuencia de la implementación de una matriz colonial-imperial de poder que ha estado históricamente presente en nuestras sociedades desde el momento mismo de su conquista hasta el presente.

De la ideología del mestizaje, a la ideología de la multiculturalidad

Una de las mayores dificultades que encontraron los conquistadores para el sometimiento de Abya-Yala fue la existencia de pueblos con una enorme diversidad y con identidad, propia y diferenciada; de ahí que una de las estrategias clave del ejercicio de la colonialidad del poder, fue la de construir un proceso de diferenciación colonial sustentada en la idea de la raza, que fue

la base sobre la que se impuso un sistema de clasificación de estratificación y subalternización de geografías, culturas, subjetividades, identidades, conocimientos, lenguas, sociedades y seres humanos, que han tenido al blanco como cúspide de la pirámide social, y a negros e indios, como los últimos otros.

Con los procesos independentistas y la conformación de los Estados-Nacionales, se da una supuesta superación del colonialismo, mas no de la colonialidad, pues la matriz colonial imperial continua vigente, y es el mismo sentido racializado, el que determina el proceso de diferenciación en las repúblicas con claras herencias coloniales no superadas hasta el presente.

La dificultad, el problema seguía siendo el mismo, la existencia de diversidades y diferencias que debían ser homogeneizadas, será la ideología racial del mestizaje y de identidad nacional, las que cumplirán esa función ideológica.

La ideología del mestizaje se sustenta en la del blanqueamiento de la sociedad, como forma de superación del atraso de lo negro y lo indio; el proyecto nacional hegemónico ha sido buscar su civilización, su redención, su integración a la nación, al modelo civilizatorio occidental.

La vía civilizatoria salvacionista del indio y del negro, desde los discursos del poder, está en el mestizaje, ese es su destino manifiesto, pues la única posibilidad de su redención está en la superación de su cultura y en su integración a la civilización dominante. El indio y el negro no son ignorados, sino excluidos; todos los proyectos hegemónicos comparten que indios y negros, son un obstáculo al progreso de la nación, razón por la que deben ser sacrificados en nombre de la civilización occidental primero, del desarrollo después, y de la modernización, últimamente, pero siempre de la mano del mestizaje. (3)

El mestizaje disciplina la mirada sobre los otros, y los construye como objetos de esa mirada, construye formas de ver la realidad y establece jerarquías y clasificaciones sociales de herencia colonial, en la que el blanco mestizo tiene el rol hegemónico, se autoconstruye como el único sujeto capaz de tener agencia histórica, y por lo tanto se vuelve dueño de la enunciación, pues el indio y el negro, están en situación de inferioridad; al no ser sujetos, no tienen voz, no pueden hablar. Se construye así un mestizaje ventrílocuo, y de condescendiente inferioridad (4) que les usurpa la palabra, la enunciación, y legitima el poder de enunciación del blanco mestizo, que empieza a hablar por y sobre el indio; los indios y los negros son hablados por los otros, pues en el imaginario dominante, son incapaces de pensar, de sentir, y de hablar por sí mismos.

El mestizaje como ideología facilita la colonización del imaginario, sustentado en la seducción y la represión, así los pueblos colonizados pasan a ser meros reflejos del espejo de Europa, y meros ecos de sus discursos de verdad universales, la colonialidad hace que Europa y ahora E.E.U.U. se conviertan en aspiración, en sueño, en seducción, en horizonte cultural y civilizatorio a imitar y seguir.

El mestizaje como ideología racial y racializadora, resulta un instrumento clave para la continuidad de la colonialidad del poder, pues se vuelve un lugar político, configura un locus de enunciación y un sujeto hegemónico de dicha enunciación, para la legitimación del monopolio de la agencia histórica, política y cultural, a fin de negar, la enunciación y la agencia histórica a los otros sujetos que subalterniza. Pero, a pesar de todos los intentos del poder por homogeneizar la diversidad y la diferencia desde los proyectos de los estados nacionales, mediante la ideología del mestizaje, el discurso de la identidad nacional y la ciudadanía, y de sus proyectos de asimilación, no ha podido evitar que se revitalicen procesos de resistencia e insurgencia material y simbólica de esas diversidades, que han estado presentes como un

continuo histórico de larga duración desde el momento mismo de la conquista, hasta el presente.

La insurgencia de las nacionalidades indias y de los pueblos negros, ha puesto en crisis la validez de la ideología homogeneizadora del mestizaje, o de discursos homogeneizantes como los de la identidad nacional y de la ciudadanía, para interpelarlos desde el potencial político de la diversidad y la diferencia.

El proceso de insurgencia de las diversidades que actualmente vivimos, cuestiona y pone en crisis, no solo el actual sentido del estado nación homogeneizante, sino sobre todo, la vigencia de la matriz colonial del poder y de la colonialidad en todos los órdenes de poder. Saber y ser, así como cuestiona radicalmente, el modelo civilizatorio que ha sido su fundamento.

La constatación del fracaso de la ideología del mestizaje, del discurso de la identidad nacional y de la ciudadanía, para materializar el proyecto de homogeneización de la diversidades y las diferencias así como la incapacidad del Estado-Nación mestizo de responder a la diversidad de demandas de la diferencia; pero, sobre todo, la constatación del sentido político insurgente que dicha diversidad y diferencia tienen, obliga a que el poder sustituya la ideología del mestizaje, por el ideologema de multiculturalidad, como nueva discursividad de la colonialidad del poder en tiempo de globalización.

El mestizaje se sustenta en una ideología inclusiva de la exclusión, que reconoce la diversidad, pero la relega a un pasado muerto y la celebra como expresión folclórica. Desde el multiculturalismo, se tiene la conciencia de la dimensión política insurgente de la diferencia, por eso en su instrumental reconocimiento, busca su despolitización, y fragmentación, para que no ponga en riesgo el proyecto totalizante y totalitario del poder.

La ideología subterránea de la multiculturalidad

La multiculturalidad, si bien reconoce la existencia de diversidad de culturas que coexisten en determinado espacio, no considera el aspecto relacional que se teje entre estas, sino por el contrario, la muestra dispersa, segregada. Desde las demandas políticas, la multiculturalidad se vuelve una especie de relativismo instrumental que proclama el mero reconocimiento de la diversidad y la diferencia, propugna alcanzar la visibilización de su presencia, pero sin cuestionar las relaciones de poder y hegemonía que en dichas relaciones se construyen. Es por eso que el multiculturalismo, se ha convertido en un instrumento útil para la implementación de políticas liberales desde el Estado, pues en el supuesto respeto a la igualdad de derechos, se busca anular la existencia de conflictos y oscurecer las desigualdades y asimetrías sociales, que hacen que tal igualdad de derechos sea una mera declaración discursiva que instrumentaliza el poder para dejar intactas las estructuras y relaciones que reafirman y reproducen su ejercicio.

No debemos olvidar que el reconocimiento de la diversidad y la diferencia, no ha sido un acto de buena voluntad o de conciencia desde el poder, de los Estados o de los teóricos posmodernos, sino el resultado del proceso de lucha de las diversidades sociales, de su construcción como sujetos políticos e históricos, que le han impuesto al Estado- Nación la vitalidad de su presencia, razón por la cual no podían seguir siendo ignoradas y se hacía necesaria la construcción de una nueva ideología que instrumentalizara su reconocimiento: el multiculturalismo.

La tolerancia liberal del multiculturalismo reconoce la otredad, la diversidad y la diferencia, siempre y cuando estas permanezcan fieles al ser de la nación, no impugnen el orden dominante y sean útiles al neoliberalismo y al proceso de globalización del mercado.

El multiculturalismo, se vuelve en consecuencia, una estrategia útil del neoliberalismo y el capitalismo transnacional para el control político de la diversidad y la diferencia, mediante políticas que promueven su reconocimiento y administración, a fin de despolitizarlas y desmovilizarlas, para que así puedan ser útiles al proyecto dominante,

Es por ello que al hablar de multiculturalidad, como advierte Zizek (5) no podemos dejar de ver la ideología subterránea que esconde, la misma que se sustenta en una forma perversa de tolerancia represiva de la diferencia, por la cual se transforma al otro real, en un otro folclórico, pues si bien se reconoce la diferencia, ésta queda neutralizada y vaciada de su sustancia transformadora. El multiculturalismo se vuelve una estrategia ideal de la ideología del capitalismo tardío en la actual fase de expansión del sistema mundo globalizado, para el ejercicio de formas recreadas de la colonialidad del poder.

En el supuesto respeto a la tolerancia, esta visión multicultural, esconde un racismo invertido con distancia, pues se expresa siempre una clara distancia eurogringocéntrica condescendiente, pero a la vez, excluyente con la diversidad y diferencia; pues como dice Bhabha (1998), desde la colonialidad del poder se ha construido a nuestras sociedades, como casi iguales, pero no lo suficiente, y por ello mismo, se ha naturalizado la dependencia, puesto que al no ser lo suficiente, estaríamos obligados a seguir el modelo civilizatorio occidental hegemónico, que ha hecho de la economía de mercado capitalista y de la democracia liberal, las únicas vías y órdenes naturales y posibles de organización de la vida.

En la supuesta tolerancia de la coexistencia híbrida de mundos culturalmente diversos y diferenciados que formula el multiculturalismo, se esconde la ideología subterránea del proyecto homogeneizante del capitalismo global, que pretende mostrar al capitalismo como el único

horizonte histórico posible; así, la acción social hoy se traslada a las luchas particulares por las diferencias culturales, étnicas, sexuales, generacionales, regionales, etc.; y de esa manera ya no se lucha por cuestionar el ejercicio estructural y sistémico del capitalismo, el carácter totalitario del poder; las luchas particulares dejan intacta la estructura global homogeneizante y el ejercicio del poder capitalista(6); ahí se expresa claramente la eficacia simbólica que el multiculturalismo tiene en la actual etapa de expansión del sistema mundo colonial-imperial global.

La multiculturalidad como lo advierte Walsh(7), se vuelve una estrategia de doble juego, pues reconoce y tolera las diferencias étnico culturales, pero como estrategia para la despolitización, la desmovilización, el debilitamiento y la desestructuración del potencial político insurgente que tienen las diversidades y las diferencias, lo que le permite al poder el manejo de la conflictividad social y la implementación de modelos acordes con sus necesidades de acumulación, pues el mercado necesita de la diversidad y la diferencia, para convertirla en segmentos diferenciados de consumidores, lo que le posibilita el mantenimiento y la reproducción del orden dominante.

La multiculturalidad, constituye, por tanto, una nueva estrategia de dominación, que hace posible la desmovilización, el control y la desarticulación del potencial político insurgente de la diversidad y la diferencia, pues en su supuesto reconocimiento, la cuestión del poder y la dominación queda ocultada, invisibilizada, y lo que es más, ajena a cualquier cuestionamiento y por lo tanto, se hace más difícil toda práctica política que lleve a su transformación y superación.

La interculturalidad es un proceso político por construir

A diferencia de la pluriculturalidad que es un hecho objetivo, existente y fácilmente constatable, la interculturalidad es una realidad que aún no existe;

es una tarea política, es una utopía posible, es una meta a alcanzar, que para que exista debe ser construida; lo que implica verla como resultado de prácticas y acciones sociales conscientes y concretas que son impulsadas por sujetos social, política e históricamente situados.

Interculturalidad no significa la simple constatación cuantitativa de múltiples y diversas culturas, ni tampoco de la mera *co-existencia* entre ellas, ni solo declarar su reconocimiento y tolerar la insoportable diferencia del otro, o de esencializar identidades.

Interculturalidad, significa entre culturas relaciones, interacciones; interculturalidad no es simple *co-existencia* de culturas diferentes, sino la convivencia de estas en su diversidad y diferencias, y la convivencia solo es posible desde la vivencia de la propia vida cotidiana entre diversos pueblos culturalmente diferenciados y con universos de sentidos propios y distintos de la existencia. Implica encuentros dialogales y una continua relación de alteridad entre sujetos concretos, entre seres humanos provistos de visiones distintas del mundo, entre los que se producen intercambios simbólicos de significados y sentidos; por ello y a diferencia de la pluriculturalidad, que es un hecho fácilmente constatable, la interculturalidad, es una realidad que aún no existe, pues se trata de una utopía posible y necesaria, de un proceso en cambio, de un horizonte a alcanzar, que para que exista, debemos luchar cotidianamente para su construcción y materialización.

Al contrario del multiculturalismo, donde la diversidad y la diferencia adquieren expresiones radicales extremas a través de separatismos fundamentalistas o etnocentrismos excluyentes, o en las formas liberales de tolerancia instrumental a la diferencia; la interculturalidad construye puentes, articulaciones sociales de sentido, implica relaciones, interacciones, negociaciones, encuentros dialogales, construcción de formas otras de alteridad, en las que se producen intercambios simbólicos de significados,

significaciones y sentidos, de actores con diferentes representaciones de la existencia, en las que no se sobredimensiona ni se anula la diferencia, ni tampoco se busca la simple mezcla, mestizaje o hibridación de identidades despolitizadas, sino que se establece una dialéctica entre la pertenencia y la diferencia, entre la mismidad y la otredad, entre la identidad y la alteridad, pero con contenidos políticos, lo que significa que tiene en claro la cuestión del poder y su ejercicio, así como la de su impugnación.

Entender la interculturalidad como construcción significa verla, no como un atributo casi natural de las sociedades y culturas, ni como una sencilla invención arbitraria, sino, que es necesario no olvidar el carácter social y político que esta tiene, pues es resultante de prácticas, acciones y luchas sociales concretas y consientes que llevan adelante sujetos sociales, políticos e históricos igualmente concretos.

La interculturalidad es resultante de la dialéctica de un proceso social de construcción simbólica. En la cual se expresa la conciencia, la voluntad, la creatividad, los imaginarios sociales, las representaciones, las esperanzas, los sueños, las utopías, los horizontes de existencia de diversos actores, que en un determinado momento de la historia, buscan la construcción de formas otras, diferentes de sentir, de pensar, de hacer, de significar, de tejer la vida, es decir una distinta ética, estética y erótica de la existencia; para establecer una interacción simbólica con otras identidades diferenciadas, en la perspectiva de un horizonte de existencia otra que haga posible conocer, reconocer, valorar, respetar la diferencia y convivir con ella la libertad necesaria para que cada sociedad, pueblo, cultura, puedan construir sus propios sentidos de existencia presente y futura.

Todo fenómeno social debe, necesariamente, considerar la problemática de las relaciones interculturales, puesto que generan encuentros y desencuentros entre culturas diferentes, esto conlleva recorrer una

diversidad de otredades culturales. Lo que vale la pena preguntarnos es: ¿cuáles son las implicaciones e impactos de ese encuentro?, ¿está sustentado en el respeto a la diferencia, o está marcado por actitudes etnocéntricas, racistas y heterofóbicas que reafirman la colonialidad del poder hegemónico?, ¿cómo se ve al otro diferente, se lo construye como objeto exótico y folklórico a ser fotografiado, como museo viviente, como culturas atrapadas en el pasado, o se las ve como culturas vivas, en su plena contemporaneidad, con saberes, conocimientos y prácticas de vida de las cuales podemos aprender y establecer un diálogo de seres, saberes y sentires, con otros conocimientos y prácticas vitales, que nos enriquezca como humanidad?

La pluriculturalidad se queda en el marco de la constatación de un hecho cuantitativo, la existencia de muchas y diversas culturas, pero no dice nada de las interacciones que se establecen entre ellas, y de las relaciones ideológicas, políticas, las mismas que se encuentran irremediabilmente atravesadas por la cuestión del poder. Por lo tanto, la diferencia entre multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad, no solo hace referencia a conceptualizaciones distintas, sino a horizontes de vida, de existencia, de sociedad y civilización, con prácticas, visiones, compromisos, tareas y dimensiones políticas no solo diferentes sino antagónicas.

La interculturalidad debe ser vista como una propuesta de poder, como una fuerza insurgente y liberadora que abre las perspectivas de una distinta dimensión de la existencia individual y colectiva para nuestras sociedades.

La interculturalidad solo será posible, por tanto, cuando diferentes culturas se encuentren en equidad de condiciones para el intercambio de recursos materiales y simbólicos de su propia cultura, con la de los otros, para que se interrelacionen en condiciones de apertura plena, para que puedan reconocerse y ser reconocidas como distintas, para que aprendan entre ellas, para que estén abiertas a una mutua y enriquecedora influencia, para que

dialoguen con respeto y en condiciones de equidad, para que influyan una en la otra y negocien sus propios y diferentes universos de significados y significaciones y resemanticen sentidos, para que se complementen mutuamente, pero sobre todo, para que establezcan interacciones simbólicas, que permitan que dialécticamente se revitalicen y se reafirmen plenamente en su especificidad y en su diferencia, pero sin que medie en esa interacción, condiciones de discriminación o de dominio. Para construir una verdadera sociedad intercultural, es necesario abriese a la vivencia de la dialéctica de la alteridad, pues la base es el diálogo en equidad de condiciones con todas las otredades sociales y culturales, de todos los actores sociales diversos, que deberían tener también equidad de oportunidades y de poder para su desarrollo autónomo, para que se respeten sus derechos y para que puedan cumplir sus deberes y obligaciones, respetando siempre su especificidad cultural y su diferencia, pero esto no puede ser posible si alguno de ellos se mantiene sordo, irrespeta a los otros y ejerce formas de dominación y de poder sobre los demás, de ahí que no puede haber interculturalidad si existe dominación y hegemonía.

Una conclusión que no podemos olvidar, es que la construcción de una sociedad intercultural, pasa además necesariamente, por la lucha por la transformación de las condiciones estructurales de la sociedad actual, que nada tiene que ver con cuestiones culturales o étnicas, y que hacen que se mantenga y reproduzca esa dominación hegemónica de un grupo sobre otro; pues mientras no sea transformada la situación de miseria, exclusión, discriminación, desigualdad, racismo, dependencia y dominación del sistema capitalista globalizador, homogeneizante y neoliberal dominante sobre nuestras sociedades, es decir mientras no se supere la situación de colonialidad del poder, del saber y del ser, muy difícilmente tendremos sociedades interculturales (8).

La interculturalidad es un horizonte para la descolonización de la vida, del poder, del saber y del ser.

La interculturalidad tiene en consecuencia una clara dimensión política y, lo que es más, la interculturalidad es una tarea política, ya que no es un asunto solamente cultural, sino fundamentalmente de existencia, es una cuestión política, entendida ésta como toda actitud, acción o agencia individual y colectiva que busca transformar la vida. Esto implica la necesidad de tomar en consideración como un centro estratégico la cuestión del poder, de su ejercicio, de su reproducción, así como de su impugnación, su distribución pero, fundamentalmente, de su superación.

La interculturalidad vista como tarea política significa, considerar que su construcción pasa por la necesidad de hacer visible cómo opera la matriz colonial imperial de poder, por evidenciar que la colonialidad continua operando en tres niveles claves (9): *la colonialidad del poder*, para el control de la economía, la política, la cultura, la naturaleza y la vida; *la colonialidad del saber*. Que opera a nivel epistémico, filosófico, científico, para la subalternización de las lenguas y los conocimientos; y *la colonialidad del ser* para el dominio de la sexualidad, de las subjetividades, las sensibilidades, los imaginarios y los cuerpos.

La interculturalidad en consecuencia, es un proceso que va de la mano con la lucha contra toda forma de colonialidad, puesto que interculturalidad y decolonialidad van juntas (Walsh) ya que no podrá haber interculturalidad, sino se supera toda forma de colonialidad del poder, del saber y del ser.

Así como la colonización impulsó luchas por la descolonización, que buscaban transformar las condiciones estructurales, materiales, objetivas de la dominación, la colonialidad impone la necesidad de luchas por la descolonización, que a diferencia de la descolonización, la decolonialidad sin

descuidar la lucha por las transformaciones estructurales, pone además como centro de su lucha la cuestión de la existencia, hace posible insurgir contra la no existencia, contra el despojo de la humanidad, marcado en la subjetividad y los cuerpos impuesta por la colonialidad, lucha desde la herida colonial, por la liberación de los cuerpos, las afectividades, las sensibilidades, las sexualidades, la eroticidad, las alteridades, los conocimientos, las lenguas, los saberes y las sabidurías, de las espiritualidades de las y los actores/as sobre los que históricamente se ejerció la colonialidad del poder, del saber y del ser, a los que se les negó el derecho a sentir, a pensar, a decir, a ser; la decolonialidad surge en perspectiva de la liberación, la decolonización del poder, del saber, pero sobre todo del ser, para poder construir un horizonte otro, diferente de existencia.

Construir una sociedad intercultural, implica romper la visión homogeneizante, universalista de la colonialidad del poder que niega la diversidad y la diferencia de otras culturas a las que solo mira en condición de culturas dominadas, primitivas, aborígenes, atrasadas y sin posibilidad de un futuro propio, puesto que la única esperanza para su civilización, su desarrollo y su modernización, es imponerles su asimilación a la cultura dominante, a costa de la pérdida de su propia identidad, o de su liquidación como culturas diferentes. En definitiva, que dejen de ser lo que se han construido como pueblos.

Requiere además, transformar radicalmente las condiciones estructurales que caracterizan a nuestras sociedades, marcadas por la vigencia de la colonialidad en todos los órdenes de la vida y que se evidencian, en la desigualdad, la discriminación, la *racialización*, la exclusión, la dependencia, la dominación social, económica, política, cultural, ideológica, epistémica, y el control y dominio de las subjetividades, las sensibilidades, las sexualidades, los imaginarios y los cuerpos.

La interculturalidad hace posible, un cuestionamiento y superación radical del proceso de diferenciación colonial todavía vigente, sobre cuya base se estructuraron las geopolíticas hegemónicas del conocimiento; pues la diferencia debe ser vista en términos no solo de diferencia cultural, sino de diferencia colonial y epistémica; no podemos olvidar por ello, que las diferencias étnico culturales, como dice Walsh(10), no son cualidades naturales de las sociedades, sino que son construcciones social e históricamente situadas en la experiencia colonial, sustentadas en procesos de dominación y subalternización social.

La interculturalidad implica, que ante la diferenciación colonial, que clasificó, estratificó, jerarquizó subalternizó la diversidad y la diferencia, para la legitimación del orden dominante; los actores sometidos a la colonialidad, hacen de su diversidad y diferencia, los instrumentos políticos insurgentes para combatir toda forma de colonialidad del poder, del saber y del ser es por eso que , frente a la universidad homogeneizante del poder, anteponen como respuesta política, la pluridiversidad, es decir la potencialidad insurgente de la diversidad y la diferencia.

La interculturalidad como tarea política significa construir procesos de decolonización, de des-subalternización, de rupturas con las asimetrías del poder, por ello no se puede dejar de considerar que no podrá haber interculturalidad si existe dominación y exclusión; un verdadero encuentro intercultural, solo será posible cuando diferentes culturas se encuentren en equidad de condiciones, de oportunidades y de poder para la negociación e intercambio de recursos materiales y simbólicos, sin que una ejerza formas de poder, de hegemonía y dominación sobre las otras; de ahí que la construcción de una sociedad intercultural, pasa por la transformación de las situaciones estructurales de dominación, miseria, exclusión, marginación, desigualdad, racismo, dependencia, generadas por la implementación de la matriz colonial-imperial de poder capitalista homogeneizante y globalizador dominante, sin

cuya transformación muy difícilmente tendremos sociedades verdaderamente interculturales.

La interculturalidad, no es solo un concepto para definir una utopía, se trata de un horizonte civilizatorio y de la existencia del otro, que insurge contra el paradigma civilizador euro-gringocéntrico capitalista homogeneizante que ha impuesto una matriz colonial imperial de poder que ha permitido la dominación de nuestras sociedades desde la conquista y que se ha ido recreando hasta el presente, y plantea una distinta propuesta sociopolítica y civilizatoria que partiendo de la riqueza de la diversidad y la diferencia, se sustenta en la equidad de poder para el ejercicio pleno de los derechos y obligaciones de todas las sociedades y culturas. De ahí que la interculturalidad solo será posible con la insurgencia contra un poder que se sustenta en la homogeneización, la negación, el irrespeto, la desigualdad, la marginación y la dominación de las sociedades diferentes.

Hoy insurge una visión desde un pensamiento fronterizo, gestada desde la herida colonial, desde los actores que vivieron la colonialidad en sus cuerpos y subjetividades, y desde sus luchas están construyendo un horizonte otro, no solo de nación sino civilizatorio y de existencia. Desde las propuestas políticas indias y negras, es la interculturalidad ese horizonte, que busca transformar radicalmente el actual orden dominante. El objetivo estratégico no es solo, reconocer, valorar, respetar, tolerar lo diferente e incorporarla a la matriz de poder dominante, sino, desde la diferencia (11) contra toda estructura de poder y contra toda forma de colonialidad del poder, del saber, y del ser; es hacer insurgir formas otras de pensar, sentir, imaginar, éticas, estéticas, eróticas, otras; en definitiva es la lucha por construir un horizonte, civilizatorio y de existencia otro.

Insurgir contra la colonialidad del poder implica transformar los ejes universales sobre los cuales el poder extendió su dominio; así en el campo de

la economía, debemos cuestionar radicalmente el modelo civilizatorio capitalista, neoliberal, imperial, global, el imaginario del desarrollo unilineal del progreso y la modernización como discursos de verdad de una civilización que prioriza el capital sobre la vida; para mostrar que hay otras formas diferentes de hacer economía desde los propios universos de sentido de las diversidades, que priorizan la vida sobre el capital y que se anclan en matrices culturales sostenidas en lo comunitario, la solidaridad, la reciprocidad y la redistribución.

Desde el campo de lo político, debemos mostrar que no solo es la democracia liberal delegativa la única forma de hacer sociedad y del orden de lo político, sistema cada vez más deslegitimado y en una profunda e irreversible crisis, pues ha sido incapaz de resolver los más elementales problemas sociales; es necesario evidenciar que hay múltiples y distintas formas de construir sociedad; en el mundo andino, por ejemplo, el ayllu, la comunidad, son formas otras de lo sociopolítico.

Desde lo lingüístico, se hace necesario enfrentar la hegemonía de las lenguas dominantes, romper los procesos transicionales y diglósicos y generar procesos de insurgencia lingüística, en las que las lenguas históricamente subalternizadas, muestren todo su potencial como lenguas de conocimiento, y abrir procesos de dialogo entre lenguas diferentes, en equidad de condiciones. .

En lo religioso, hay que romper con la hegemonía del catolicismo como religión del poder, y abrirse a otras formas de espiritualidad, vistas como formas de conciencia política liberadora; demandar el respeto al derecho a la diversidad religiosa, trabajar en la construcción de una ecología de espíritu,

La interculturalidad, hace posible enfrentar la colonialidad del saber, pues al decir de Walsh(12), es un proyecto social, político y también epistémico con

un sentido contrahegemónico, porque busca transformar la hegemonía de unos conocimientos que se han erigido como verdaderos y universales y han subalternizado y marginado otros a los que se los considera como meros saberes locales y curiosidades exóticas y folclóricas; la interculturalidad como propuesta política y epistémica, implica un ejercicio de des-occidentalización de de-colonización de la epistemología occidental; abre posibilidades para enfrentar la colonialidad epistémica que el saber occidental monotópico, hegemónico ha ejercido, para que se expresen la diversidad de sabidurías insurgentes, fronterizas subalternas, pluritópicas, para que se construya un dialogo de seres, saberes y sensibilidades, un encuentro intercultural, pero en equidad de condiciones. De-colonizar las epistemologías, significa, devolver a esos conocimientos y sabidurías subalternizadas, su dignidad epistémica y mostrarlos en su contemporaneidad y universalidad, como conocimientos, saberes y prácticas con la misma potencialidad que cualquier conocimiento, práctica y saber occidental, pero sobre todo evidenciar, su potencialidad como referentes no solo epistémicos, sino sobre todo éticos y políticos.

Para enfrentar la colonialidad del saber, que al subalternizar otros conocimientos, construye un saber ventríloquo y legítima discursos de verdad sostenidos en la hegemonía de la razón científico-técnica, es necesaria la presencia de las sabidurías insurgentes, rebasar los límites de la razón y de los epistemes; un distinto horizonte de existencia, requiere no solo de epistemología, sino sobre todo, de sabiduría. Se requiere CORAZONAR no solo la epistemología sino sobre todo la vida.(13)

La decolonización del saber implica, no únicamente buscar ruinas y revivir el pensamiento indio y negro, sino, a partir del potencial insurgente de sus sabidurías, construir políticas del nombrar otras (Muyulema) (14) diferentes códigos, palabras y lenguajes. Una política del nombrar otra, implica el uso de lenguajes no occidentales, cuestionarnos ¿en qué lengua pensamos?, ¿qué sistemas de representación del mundo son posibles a partir de códigos

culturales no occidentales?

Un proceso de decolonización del saber impone la necesidad del uso de lenguas no occidentales en el ejercicio del pensar, representar y hablar sobre el mundo para transformarlo. Es una ruptura y una resignificación de lo universal y lo particular; frente a la universalidad occidental se responde desde la pluridiversidad de la diferencia; es empezar a recuperar nuestro poder de enunciación, dejar de ser hablados por los otros y hablar desde nuestros propios lugares y territorialidades, desde nuestras propias voces; es construirnos una geopolítica del conocimiento surgida desde la herida colonial, desde los espacios fronterizos.

La interculturalidad hace posible enfrentar la colonialidad de la alteridad, que impone la radical ausencia del otro, construido desde el poder como inferior, salvaje, bárbaro, incivilizado o premoderno, pero siempre como otro amenazante, como el enemigo al que hay que someter, reprimir, dominar; sea que se trate de seres humanos, de sociedades y de la propia naturaleza, la alteridad es objeto de dominio, por ello, frente a la radical ausencia del otro, se hace necesaria la radical insurgencia de la alteridad, desde la diferencia.

Se hace necesario construir relaciones de alteridad que superen el sentido antropocéntrico que le ha dado occidente, y que legitimó el derecho que ciertos seres humanos se dieron a sí mismos para el dominio de otros seres humanos y de la naturaleza a la que transformé en simple mercancía, en mero recurso para la acumulación; por ello es necesario, empezar a construir una alteridad cósmica, biocéntrica que posibilite que podamos dialogar con amor y con respeto con todo aquello donde palpita la vida, que veamos, que no solo los seres humanos, sino también la naturaleza, son esos otros, de los que depende nuestra existencia.

Para enfrentar la colonialidad del ser, se requiere de la construcción de formas diferentes, otras, de sentir, pensar, decir, imaginar, hacer, actuar, significar, en definitiva, de la construcción de éticas, estéticas y eróticas otras de la existencia, que abra espacios al des-sujetamiento de las subjetividades y la sexualidad; abrir espacios a la sensibilidad a fin de enfrentar la colonialidad de la afectividad y empezar a CORAZONAR la vida.

La Interculturalidad va más allá de la interrelación de culturas y su comunicación entre ellas, como propuesta política surgida desde la herida colonial, implica un poder otro (Wash) que hace posible la insurgencia de pensamientos, voces, sentires, saberes, prácticas, poderes sociales otros, que enfrentan la matriz colonial-imperial de poder.

La interculturalidad plantea el hecho de que la decolonización, no pasa por un “nuevo proyecto epistémico y político”, sino fundamentalmente, por un horizonte, otro, distinto de existencia. Esto ha permitido por un lado, evidenciar que asistimos a la crisis central y límite del capitalismo, a una crisis civilizatoria, de una racionalidad que al priorizarse el capital sobre la vida, no ofrece posibilidades presentes ni futuras de existencia, la actual crisis ambiental es la expresión más trágica y evidente de ello. Por otro, tener claro que un horizonte de existencia, no puede surgir de los proyectos ideológicos geopolíticos neoimperiales, de la modernidad gringo-europea, sino, como señala Nelson Maldonado-Torres⁽¹⁵⁾, desde la insurgencia de otra fuerza y vía histórica de descolonización o giro de-colonial, desde quienes, a causa de la colonialidad del poder del saber, pero sobre todo del ser, han tenido que enfrentar en sus propios cuerpos y subjetividades, la negación de su humanidad y su existencia, es decir, desde lo que Fanon llamó, la puerta de los condenados de la tierra; es desde ahí, desde donde será posible, la construcción de un diferente horizonte civilizatorio, la insurgencia de éticas, estéticas, eróticas otras de la existencia.

La interculturalidad y lo otro

Hemos venido señalado que la interculturalidad hace posible un horizonte civilizatorio y de existencia otro, vale por tanto hacer una breve aclaración de lo que significa 'lo otro'.

La noción de pensamiento otro, según lo muestra Walsh (16), viene del arabe-islámico Abdelkebir Khatibi, que plantea la necesidad no de 'otro pensamiento', sino de un 'pensamiento otro', un pensamiento que radicalice la diferencia en perspectiva insurgente de liberación; lo que significa una estrategia radical otra, para la lucha por la decolonización, vista, no solo como un asunto epistémico y político, sino fundamentalmente de existencia.

Un pensamiento otro, hace posible insurgir contra la no existencia, el despojo de la humanidad, marcado en la subjetividad y los cuerpos, impuesto por la colonialidad. Implica radicalizar el pensamiento crítico, en un repensamiento crítico de-colonial desde otro lugar desde la herida colonial, desde la corporalidad y la subjetividad negadas por la colonialidad y desde los condenados de la tierra.

El pensamiento otro evidencia la relación colonialidad no-existencia, deshumanización, como la más perversa evidencia de la colonialidad del ser y la necesidad de la insurgencia de otras filosofías de la existencia (Lewis Gordon), de sabidurías insurgentes (Guerrero Patricio), en perspectivas de horizontes de re-existencia (Alban Adolfo) y civilizatorios otros.

La interculturalidad como proceso de construcción más allá de lo étnico

La interculturalidad, como proceso en construcción, requiere de la participación de toda la sociedad en su conjunto; de ahí la necesidad de superar el equívoco que, generalmente, se comete al pensar que es una

cuestión únicamente étnica, o que solo es cuestión de indios, negros o de las culturas subalternizadas. La interculturalidad rebasa lo étnico puesto que interpela a toda la sociedad en su conjunto, pues implica la interrelación. La interacción dialógica de diversos y diferentes actores sociales, representados por etnias, clases, géneros, regiones, comunidades, generaciones, etcétera, con distintas representaciones y universos simbólicos y que representan formas distintas, diversas y, a veces, antagónicas de intereses, que pugnan por el reconocimiento de su propia especificidad y diferencia, siendo, en consecuencia, también un escenario de lucha de sentidos por el control de los significados y el poder interpretativo. Lo que reafirma el hecho de la diversidad y la diferencia es el pilar de la interculturalidad, pues solo desde la riqueza y el potencial político de esa diversidad y diferencia, es desde donde se fundamenta la tarea de la construcción de verdaderas sociedades interculturales.

Hacia la deconstrucción de los paradigmas homogeneizantes

La interculturalidad es una construcción pensada para que sea real, requiere además de la deconstrucción de categorías, de paradigmas, de principios y de estructuras, que interpelan las significaciones y sentidos que se han levantado sobre la realidad. Incluye la necesidad de resemantizar o construir nociones como las de Estado-Nación, democracia, ciudadanía, desarrollo, participación, las mismas que deben ser resignificadas, dada sus connotaciones homogeneizantes y universalizantes, para ser pensadas en la perspectiva política de una sociedad sustentada en la pervivencia de la riqueza de la diversidad y el derecho a la diferencia. Implica como antes analizábamos, una política del nombrar otra desde nuestras propias especificidades y realidades.

Desde el ejercicio del poder, como antes veíamos, la sociedad dominante históricamente ha buscado construir un modelo de sociedad homogeneizante;

a eso respondió el proyecto del surgimiento del Estado-Nación, así como el concepto liberal hegemónico de democracia, pues ideologías como las del mestizaje, o conceptos como los de patria, identidad nacional o ciudadanía, han pretendido ahogar, controlar o subalternizar la riqueza de lo diferente, de lo plural, de lo diverso.

A ese mismo imaginario del poder de la sociedad dominante, responde la visión que tiene sobre la cultura que la ve dentro de los paradigmas cognitivos, letrados, universalizantes, y que representan los valores de las élites dominantes, que se consideran a sí mismas como herederas de la razón, cultas, eruditas, desarrolladas, civilizadas, por lo que han sido capaces de producir ciencia, arte, literatura; a la cultura, en consecuencia, se la ve como sinónimo de civilización, educación, ilustración y buen gusto, y es, por tanto patrimonio exclusivo de las clases dominantes letradas, frente a una gran mayoría que es excluida culturalmente, puesto que viven en la ignorancia, la barbarie, carecen de razón, de cultura y civilización, son ahistóricos y, por lo tanto, incapaces de construir futuro.

Este imaginario de la cultura construido desde el poder, tiene un claro contenido ideológico, pues, por un lado, esta perspectiva homogeneizante niega la diversidad y pluralidad de saberes y racionalidades, o si reconoce su existencia lo hace deformándola, pues toda la riqueza de la diversidad cultural, se encasilla en una visión idílica, paternalista, cognitiva y folklórica de los pueblos indios, como si toda la riqueza de nuestra diversidad se redujera únicamente a la existencia de las nacionalidades indígenas. Este imaginario de la cultura dominante niega la existencia de otras diversidades presentes en nuestra realidad sociocultural como las culturas afro, las diversidades regionales, de género, de clase, generacionales, las de las culturas populares urbanas, de las diversidades étnicas resultantes de la migración, como consecuencia de diásporas continuas y masivas, que la misma globalización ha generado.

Lo que se busca con esta concepción hegemónica de cultura, es justificar la tarea civilizatoria que la clase dominante se ha planteado, en la perspectiva que llevamos a la modernidad, el desarrollo, la civilización, dentro de un modelo de cultura homogénea y planetaria. Una de las estrategias del poder ha sido justamente, la naturalización de este imaginario y a través de él, la recreación continua de la razón colonial, que alimenta la incapacidad de comprender lo diverso y lo diferente, y por el contrario, fomenta posturas excluyentes, etnocéntricas, estereotipadas, prejuiciadas, racistas, heterofóbicas sobre lo diferente (el negro es ladrón, el indio es vago, el colombiano es narcotraficante, el árabe terrorista, etc.), las mismas que naturalizan cotidianamente cada vez más, nuestra capacidad del poder conocer, entender, valorar, respetar y más aún, convivir con la insoportable diferencia del otro.

Otro aspecto ideológico de este imaginario excluyente, que se hace necesario esclarecer, es que, cuando se habla de interculturalidad, se exige que únicamente los sujetos subalternizados por el poder, que sufren la dominación sean interculturales; solo indios y negros estén obligados a comprender la cultura blanco-mestiza dominante, mientras se irrespeta su especificidad cultural, pero no así a los grupos pertenecientes a la cultura hegemónica. Es por esta razón, -por dar un ejemplo- que solo para los indios se ha diseñado un sistema particular de 'educación indígena', mientras que para el resto de la sociedad, el sistema educativo sigue siendo monocultural y ceñido al modelo civilizatorio dominante, que se caracteriza por ser esencialmente diglósico, transicional y asimilacionista. Esta realidad hace mucho más difícil y conflictiva la construcción de una sociedad intercultural, basada en el respeto a la especificidad cultural diferenciada de cada pueblo.

Es necesario, en consecuencia, también analizar la cultura desde otras perspectivas; hay que ver la dimensión política que la cultura encierra, verla como una construcción dialéctica y que se nutre de historicidad, entenderla

como un instrumento insurgente necesario para la lucha contra la hegemónica, como un escenario de luchas de sentidos, por el control de los significados y el poder interpretativo. Los símbolos y la cultura, se vuelven ejes de la lucha para la construcción de sentidos distintos de la existencia. Este es un proceso en el que la guerra cultural y la lucha civilizatoria, son centros estratégicos de la lucha social; de ahí la necesidad de ver la dimensión política de la cultura, de la diversidad, de la pluralidad frente al proyecto homogeneizante, pues ellas siguen siendo un instrumento necesario para transformar todas las dimensiones de la vida.

La dialéctica de la construcción de una sociedad intercultural

En el proceso de construcción de la interculturalidad se expresa una dialéctica entre la pertenencia y la diferencia, entre la identidad y la alteridad, entre la mismidad y la otredad, entre lo propio y lo ajeno.

La diversidad de prácticas de los distintos actores sociales en la búsqueda de reconocimiento y reafirmación de sus significaciones simbólicas y sentidos, ha hecho posible un avance en el proceso de reafirmación de las diversas identidades que trabajan en la búsqueda de la interculturalidad. De ahí que el proceso de construcción de la interculturalidad empieza por la auto afirmación de nuestras propias identidades, por la revitalización de nuestra mismidad, que se forma destacando tanto lo propio como las diferencias. El lograr saber qué es lo que somos y qué nos diferencia de los otros, es una condición necesaria, para desde de allí poder entrar en una relación dialogal con la diferencia; debemos vivir la dialéctica de la alteridad como condición insustituible de la interculturalidad, que posibilita el encuentro, la negociación y el dialogo con los otros, pero en condiciones de equidad y respeto.

Este proceso reafirma un rasgo fundamental de la vida humana y la relación social, su carácter esencialmente dialógico, el mismo que desde la

perspectiva del poder ha buscado ser ocultado, dada la imposición de una tendencia monológica y homogeneizadora. El ser humano es un ser eminentemente dialógico, allí y en la dialéctica de la alteridad es en donde construye plenamente su humanidad, con la capacidad de comprender y tejer sus propias representaciones simbólicas, sus significantes, significados, significaciones y sentidos, y definir por tanto su propia especificidad, identidad y diferencia, las mismas que sólo tendrán significado real en la interacción, en el encuentro dialogal, pero también en la confrontación y la lucha con las distintas representaciones simbólicas significantes y sentidos de los otros; pero de todas maneras, siempre dependerá de sus relaciones dialógicas con esos otros; la visión monológica, niega así que lo dialógico y la alteridad, son un rasgo vital de la existencia humana, pues no podemos olvidar que no somos nada sin los otros, puesto que esos otros, querámoslo o no, habitan en nosotros, así como, inevitablemente, nosotros habitamos en los otros; en consecuencia, los horizontes capaces de transformar la vida -como el de la construcción de una sociedad intercultural- son un acto político insurgente de alteridad, pues requieren de ser soñados, vividos, compartidos, y requieren también de una lucha que solo puede hacerse en comunión, con amor y con ternura con los otros.

El proceso de construcción de la interculturalidad, hace necesario un momento, un espacio y un tiempo para acentuar las diversidades, para reafirmar tanto las pertenencias, como los elementos diversos y diferenciadores de unos y otros, para, a partir de allí, lograr la valorización de unos y otros en sus especificidades, pues solo conociendo qué es lo que somos, y lo qué queremos como horizonte histórico, estaremos en condiciones de conocer y respetar a los otros.

El encuentro dialogal, la alteridad, la relación con el otro, nos conduce a otro momento importante de este proceso, que es el conocimiento y reconocimiento del 'otro'; saber que este existe y es diferente, como paso

necesario para avanzar hacia su valoración y respeto en su propia diferencia y especificidad, pues para respetar al otro y su diferencia, primero hay que conocerlo y reconocerlo, ya que muy difícilmente se puede respetar a quien se ignora, a quien no se conoce y reconoce como diferente.

Por ello es fundamental conocer y *re-conocer* las otras culturas, la rica diversidad pluricultural de nuestra realidad, conocer cuáles son sus especificidades y qué las hace diferentes, pero a su vez, *re-conocer* la dimensión de pluricultural que éstas tienen, principio que se sustenta en la igualdad y diferencia, igualdad dada la condición de género humano a la que todas pertenecen, pero dentro de esta unidad, la riqueza se expresa en la diversidad y diferencia de las culturas. La interculturalidad en consecuencia, se sustenta en un principio de unidad, de igualdad de lo humano, pero sostenido en la equidad de la diferencia, cuyo reconocimiento es el camino para transformar las valoraciones e imaginarios estereotipados y prejuiciados, las percepciones negativas que tenemos sobre aquellos que son diferentes.

Pero, para la construcción de la interculturalidad, no es suficiente el conocimiento y re-conocimiento del otro, sino que es fundamental la *valorización* de este otro y su diferencia. Este es un momento vital de la interculturalidad, pues a partir de lograr el conocimiento y re-conocimiento mutuos, y la valoración de unos y otros, se podrán trazar puentes reales de diálogo intercultural. Esto tiene una dimensión política profunda, pues el negarles el re-conocimiento y la valoración a las diferencias de los otros, puede constituir formas muy perversas de dominación, que puede conducir a su exclusión, a la interiorización de una imagen deformada y negativa de su propia identidad, recurso de dominación y violencia simbólica muy aplicado por el poder; de ahí, que la necesidad de una política de re-conocimiento y valoración de las diferencias constituye un requerimiento necesario pero no suficiente para la construcción de sociedades pacíficas e interculturales.

Es a partir de la valoración mutua como llegamos a otro momento importante de este proceso en construcción, *el respeto* del otro; pero respetar al otro en su diferencia, es también una construcción social de sentido, y, por lo tanto un acto social y político de conciencia individual y colectiva. No debemos olvidar, como hemos señalado, que la construcción de la interculturalidad tiene una clara dimensión política, pues para que el respeto sea real y pueda concretarse en la acción social, será necesario además, que las condiciones estructurales de la colonialidad del poder, del saber y del ser, de las que surge la imposición, subalternización y dominación de un grupo sobre otro, deben ser necesariamente transformadas.

Es entonces, a partir del conocimiento y re-conocimiento del otro, de la valoración y el respeto consciente del otro, del diferente, como podremos llegar a un proceso de tolerancia del otro, que haga posible convivir en paz con la diversidad, con la insoportable diferencia del otro.

La tolerancia no es entendida en esta visión política, desde la perspectiva de los dogmatismos religiosos que nos lleva a soportar lo que venga, o como una forma de relativismo cultural exacerbante; sino que la tolerancia debe comprenderse desde su propia significación y dialéctica, quién su misma etimología es contradictoria, pues por un lado tolerar significa soportar y llevar, que es el significado que generalmente se le atribuye, pero también significa quitar y combatir, un significado ignorado o que no se quiere ver.

Sentipensamos que debemos entender la tolerancia también desde dimensiones políticas, lo que implica que esta puede ser vista ya sea desde una perspectiva dominante, en la que la tolerancia aparece como un acto de concesión que el dominador hace en forma paternalista al dominado; o también desde una perspectiva liberadora, en la que tolerar al otro no significa aceptar todo y hacerme cómplice e indiferente ante la dominación. La tolerancia no es indiferencia, sino la posibilidad de adoptar una postura

política por un lado para entender, reconocer, respetar, admitir formas de ser, pensamientos, acciones o sentires de los otros, que no solo pueden ser diferentes, sino muchas veces antagónicos a los nuestros; pero por otro, aceptar la confrontación y el disenso, el combate, la lucha cuando se pongan en riesgo, los valores fundamentales en los que se asientan la dignidad de lo humano y lo cósmico. He ahí el carácter político con el que deberíamos entender la tolerancia, que muestra como ésta no puede ser posible fuera de una práctica esencialmente política, pues no olvidemos, que la construcción de la interculturalidad es también, un escenario de lucha de sentidos por el control de los significados.

De ahí que esta dialéctica entre la aceptación y el combate no resulta contradictoria, sino que más bien, en la perspectiva de la construcción de una sociedad intercultural, se muestra como posible y necesaria, pues corresponde a una dialéctica que se desarrolla cotidianamente. Esto porque continuamente estamos en confrontación, en relación, en acuerdos y desacuerdos con los otros, aunque no hemos aprendido a ser tolerantes desde una perspectiva mucho más política. A pesar de la resistencia y la polémica que se ha generado en torno a la tolerancia, tener una actitud tolerante no es sino adoptar una respuesta política frente a un hecho que evidentemente existe y se profundiza. Vivimos en sociedades en las que crece la intolerancia y se agudizan los conflictos que esta provoca a niveles inmanejables; frente a eso, no podemos quedarnos al margen por meras cuestiones terminológicas, sino que debemos adoptar una postura política para combatirla; por todo lo anterior, se vuelve cada vez más imprescindible promover como práctica de vida cotidiana el conocimiento y el reconocimiento, la valoración, el respeto mutuo y la aceptación de lo diferente, así como la superación y eliminación de toda forma de discriminación, de segregación, de exclusión, de etnocentrismo, de racismo y de heterofobia.

Para la interculturalidad no basta la legitimación legal, sino la legitimación social

Una de las acciones de las diversidades sociales y, en particular de las nacionalidades indígenas y los pueblos negros, ha sido luchar por su reconocimiento jurídico por parte del Estado, y hacer que las Constituciones de nuestros países, reconozcan y legitimen el carácter pluricultural diverso de nuestras sociedades objetivo que ha sido posible lograr gracias a sus ininterrumpidas luchas, en muchos casos, como lo evidencian las Constituciones de Colombia, Bolivia y Ecuador, por ejemplo,

Esta conquista, a pesar de ser importante resulta insuficiente, pues, el poder como estrategia para frenar la lucha social no tiene dificultad en reconocer aquello que es demasiado evidente, que ha sido históricamente y que hoy desde la lucha social, se ha impuesto su reconocimiento; es más, el poder, al reconocer dicha diversidad, lo hace dentro del marco de una visión multiculturalista o pluricultural, que, como antes analizábamos, tiene el objetivo de buscar la despolitización y desmovilización del sentido insurgente que tiene la diversidad y la diferencia. Por ello, es importante tener claro, que para que una sociedad sea realmente intercultural, no es suficiente el reconocimiento legal o constitucional por parte de los Estados y sus constituciones que dictaminen que nuestros países son interculturales; si bien eso es importante lograr, sin embargo, la interculturalidad rebasa los marcos del reconocimiento legal y jurídico, no es suficiente alcanzar únicamente la legitimación legal, lo fundamental es lograr la legitimación social, es decir, que la interculturalidad como un horizonte de existencia otro, se legitime cotidianamente en el conjunto de la sociedad.

Legitimidad social significa que cada uno de nosotros sintamos, pensemos, pero, sobre todo, vivamos conscientemente nuestra cotidianeidad como interculturales, sin reproducir los estereotipos racistas y

heredados de la razón colonial y que estén muy vigentes, para que podamos entrar en un diálogo de respeto mutuo y en equidad de condiciones con los otros diferentes; la interculturalidad solo será posible en la vivencia misma de la vida cuando hagamos de la cotidianidad, el escenario donde tejamos una trama diferente de sentidos, que hagan posible un horizonte de historia, de sociedad, de civilización, de humanidad y de existencia otro.

Hacia la revolución del *ethos*, la liberación y la insurgencia de la ternura

Una cuestión que no se aborda y se descuida, cuando se discute la construcción de la interculturalidad, es la dimensión política que en este horizonte en construcción asume la subjetividad, como eje estratégico desde donde debemos potenciar la lucha contra la colonialidad del ser. Un horizonte civilizatorio y de humanidad otro, diferente, como el que se vislumbra desde perspectivas interculturales, solo será posible, creemos, cuando iniciemos un proceso de revolución del *ethos*, de un tipo diferente de relación y de valores frente a nosotros mismos y a los otros, que nos permita la posibilidad de vivir con amor, respeto y tolerancia, frente a la insoportable diferencia del otro; revolución de un *ethos*, otro que solo será posible, con la fuerza insurgente de la ternura, pues la prédica de valores diferentes, tiene pocas posibilidades de transformarnos como seres humanos dignos, si no se apoya en cambios, no solamente legales, institucionales, estructurales, sino, fundamentalmente, en aquellos que se produzcan en la profundidad del *ethos*, en nuestro horizonte de valores, en lo más profundo de nuestras subjetividades, en la conciencia, las sensibilidades, el conocimiento, los imaginarios, en los cuerpos, en las representaciones y en la percepción de la realidad, sin dejar de lado al mismo tiempo, la necesidad de luchar por la transformación de las condiciones estructurales que mantienen el actual orden discriminador y excluyente de la colonialidad.

La interculturalidad, por lo tanto, lo reiteramos, es una tarea política que tiene dos dimensiones de lucha que están ineludiblemente interrelacionadas:

una hacia la exterioridad que implica luchar contra los aspectos estructurales de la dominación, contra toda forma de colonialidad del poder y del saber; pero además, tiene una dimensión de lucha hacia la interioridad, generalmente descuidada, que combate toda forma de colonialidad del ser, que nos plantea la necesidad de empezar a andar y transformar los patios interiores de nuestra propia subjetividad, para des-sujetarnos como requerimiento para la afirmación de nuestras propias diversidades, identidades, diferencias, para a partir de allí abrirnos a la alteridad, a la relación diagonal y confrontación con el otro.

Esta revolución del *ethos*, pasa por una reapropiación del sentido de nuestra subjetividad hoy sujeta, alienada y desestructurada por el ejercicio de un poder invisible, pero siempre actuante, que se reproduce en nuestras propias conciencias. Debemos desestructurarnos, decolonizarnos por dentro para iniciar la construcción de una forma distinta de vivir y amar la vida y disfrutarla en interrelación y convivencia con los otros, al hacernos perder el sentido de nuestra propia existencia y alienar nuestra subjetividad; el poder triunfa y hace de nosotros a pesar de los discursos radicales sus inconscientes reproductores. El mayor y verdadero triunfo del poder ha sido, la colonialidad del ser, para el control y disciplinamiento de las subjetividades, de las afectividades, de los imaginarios y los cuerpos, a fin de vaciarnos de humanidad y anular el potencial de nuestra agencia histórica, al apropiarse de la cotidianidad y de la subjetividad de los diversos sujetos sociales, para vaciarlos de sentido existencial e histórico, construyendo así sujetos sujetos, incapaces de sentir, de pensar la utopía, y peor aún, de luchar por materializarla.

Por ello, uno de los requerimientos vitales para la construcción de la interculturalidad, es el de emprender una revolución de sentido a nivel de nuestras propias subjetividades, iniciar una revolución de *ethos*, que nos permita la liberación de nuestra subjetividad, a fin de recuperarnos nosotros

mismos y recuperar la cotidianidad como escenario de la construcción de un sentido diferente de nuestra vida y para la historia individual y colectiva, para ello, hay que recuperar la ternura como un horizonte insurgente frente a los valores de una civilización depredadora, que se sustenta en la competencia, la concurrencia y la liquidación del otro, que caracteriza el modelo de libre mercado.

En consecuencia, nos parece, que la tarea quizá más urgente y necesaria en ese momento - sin descuidar por supuesto, la de las luchas estructurales en la exterioridad- es la desalineación, el desajustamiento, la revitalización, la afirmación de la decolonización de nuestra propia subjetividad para crecer en libertad y poder ser dueños de nuestros propios deseos, de nuestros propios miedos, de nuestras propias esperanzas, de nuestros propios imaginarios, de nuestros propios cuerpos, en definitiva, de nuestra propia vida. Esto no implica caer en un individualismo dogmático que nos aisle y nos transforme en ermitaños que se olvidan de los dolores y problemas del mundo, que nos aleja de nuestra responsabilidad frente a la vida y la historia, sino, por el contrario, solo en la medida en que nos reapropriemos de nuestra propia subjetividad, en que seamos capaces de hacer crecer nuestra identidad individual en libertad, cuando seamos nosotros mismos, estaremos en mejores condiciones de asumir en forma más elevada nuestro compromiso frente a la vida, el mismo que no hemos sido capaces de cumplir con integridad porque nuestras subjetividades han estado fragmentadas y divididas. Nos hemos ido construyendo un sinfín de máscaras para nuestras diversas prácticas sociales o políticas, que no nos permiten ser nosotros mismos, lo que agudiza el mayor conflicto que enfrentan nuestras vidas y nuestras sociedades, como nos lo enseña la sabiduría Amaútica, el conflicto entre el pensamiento, el sentimiento, la palabra, la acción, porque no hemos sido capaces de decir lo que pensamos y sentimos, y peor aún, de hacer lo que decimos y sentimos.

Por ello la necesidad de recuperarnos en nuestra integridad y libertad,

pues solo así podremos ser capaces de pensar en una forma otra existencia, pues no puede haber una sociedad nueva con sujetos y subjetividades viejas ¿cómo podemos pensar y construir un tipo diferente de sociedad y humanidad, si seguimos manteniendo los mismos vicios y prejuicios que no lo hacen posible?; hay que deconolizar el ser, las subjetividades hoy desestructuradas, fragmentadas por el poder, para iniciar la construcción de subjetividades plenas, integrales e integras que exige la propia vida, y sin las cuales no será posible una existencia otra, diferente.

Esto es un requerimiento para el encuentro dialógico con el otro, la recuperación de dimensiones ante la inexistente en nuestras prácticas y luchas sociales, como la ternura y la alegría; se toma como necesaria la insurgencia de la ternura, pues, el reconocer, valorar, respetar y convivir con el otro, el encuentro dialógico con el diferente, es un acto de amor, que solo puede darse desde la fuerza insurgente de la ternura.

Una evidencia de esto me la ha enseñado, mi hijo Juan Sebastián, al escribir este bello relato:

Un perro y un gato siempre estaban peleándose en la casa, todos los días se peleaban y se hacían daño el uno al otro.

Una vez que estaba en medio de la pelea, un pajarito que estaba sentado en la rama de un árbol, les dijo:

- Bueno, ya paren, dejen ya de pelear, a ver, a ver, ¿por qué se pelean entre ustedes? ¿no ven que viven en la misma casa?
- Lo que pasa es que somos diferentes- dijeron molestos los dos animales.
- El pajarito les dijo.
- Pero entonces por qué no tratan de ver lo que tienen de común, lo que

- los une, así podrían dejar de pelear.
- No tenemos nada que sea semejante, ¿qué me puede unir a mí a este?- dijo molesto el perro mirando al gato.
- Y peor a mí, ¿qué me puede unir a este horrible perro?- expresó muy enojado el gato.
- Claro que tienen algo muy igual que la hermana- dijo el pajarito-
- ¿Qué?-preguntaron el gato y el perro.
- El corazón.

Con su tierna niñez, no podía darme más bello mensaje de sabiduría, la más profunda lección antropológica, todo un programa para la construcción de sociedades interculturales que vuelvan realidad el sueño de una convivencia pacífica, es necesario unirnos en la diferencia para poder vivir con amor en nuestra gran casa, en esta pequeña porción de cosmos que es nuestro planeta, y por más grande que sea la insoportable diferencia del otro, lo único que podrá unirnos, conocer, valorar, respetar, amar, y convivir con amor y respeto con esa diferencia, es el camino del amor, el sendero del corazón, cuando entendamos, que la interculturalidad solo será posible con la insurgencia de la ternura, pues es un acto supremo de amor hacia el otro, al diferente, quizás podremos construir una vida, un distinto horizonte civilizatorio y de existencia otro.

Por esto creemos que la insurgencia de la ternura constituye el requerimiento insustituible para la materialización de la utopía de la interculturalidad; es necesario empezar a ver el potencial político de la diversidad, la diferencia, así como la alegría, la esperanza y la ternura, hay que verlas como fuerzas insurgentes insustituibles para transformar todas las dimensiones de la vida; basta que nos preguntemos, ¿en un mundo globalizado y marcado por el egocentrismo devorador de las leyes del mercado, por la soledad, el silencio y el nihilismo de la posmodernidad, por la cínica indiferencia frente al dolor del otro, puede acaso, haber algo más

insurgente que la ternura?, por ello el sabernos nosotros mismos en nuestra especificad y diferencia adquiere un claro sentido político insurgente.

La interculturalidad, en consecuencia, pone en cuestionamiento el tipo de sujeto que nuestra práctica social y la dinámica de confrontación con el poder hacen posible. Se trata de un sujeto que por un lado es capaz de afirmar su individualidad y su especificidad, pero de estar abierto desde el corazón y la razón, a corazonar es la diferencia. En perspectiva de una sociedad intercultural, no se trata tan solo de construir sujetos sociales, que se quedan en el marco de las necesidades y las carencias, y son fácilmente manipulados para la legitimación del poder; sino que se trata de construir sujetos políticos capaces de demandar y defender sus derechos, de organizarse y movilizarse y luchar por ellos; y sobre todo, se trata de construir sujetos históricos, comprometidos con la vida y que trabajen en perspectiva de distintos horizontes históricos, de la esperanza de las utopías posibles y que desde el corazón y la razón, desde la vivencia plena de una ética, de una estética y una erótica del amor tejidas desde la cotidianidad de la vida, puedan ir mas allá de las necesidades y de las demandas por las que luchan sus identidades colectivas, para ser capaces de plantearse horizontes otros de sociedad futuro, de civilización, de humanidad, de existencia distintas, pero en perspectivas del conjunto de la humanidad.

Para ello se hace necesario que las organizaciones y quienes estamos luchando por la construcción de sociedades interculturales, revolucionemos nuestro *ethos*, liberemos, decolonizemos nuestra subjetividad, para que podamos llenar de vida nuestras prácticas y discursos. Lo que sigue siendo un difícil reto no solo político, sino también ético, es empezar a reconocer más críticamente, cómo la colonialidad del poder, del saber y del ser, no es exterioridad presente en los otros, o que solo se expresa en el poder, sino que está muy presente en nosotros, que atraviesa nuestros pensamientos e imaginarios, nuestras subjetividades, nuestros cuerpos, nuestras prácticas de

vida cotidiana; no es suficiente hablar y cuestionar lúcidamente desde la teoría la colonialidad del poder, del saber, y del ser, si en la vida cotidiana, con nuestra(o) compañera(o) hijas(os), tenemos actitudes que nos hace reproductores de dicha colonialidad; una evidencia de aquello es, cómo la colonialidad de la afectividad, sigue impidiendo la presencia de la ternura de la sensibilidad, de la poética en las relaciones cotidianas, familiares, sociales, profesionales, así como en las reflexiones de un pensamiento que se plantea como decolonizador. Para aportar a un verdadero proceso de decolonización, el reto que tenemos, es comprender, que la decolonización del saber y del ser, debe empezar primero por nosotros mismos, lo que implica hacer una radical *interpelación*, no solo del sentido de lo que hacemos (Lander), sino sobre todo de cómo en la cotidianidad tejemos la existencia para empezar a Corazonar no solo la academia, la teoría, sino, sobre todo, la propia vida. Quizás la sencillez de este relato nos ayude a entender que antes de querer transformar el mundo, debemos primero, transformarnos a nosotros mismos:

- Un exitoso hombre de negocios nunca había jugado con sus hijos, pues decía que no podía perder el tiempo en cosas que no fueran productivas y rentables, por ello se dedicaba a tiempo completo a hacer dinero y para compensar sus ausencias. Les regalaba todo lo que le pedían.

-Un día que llegó a su casa, su esposa le dijo que tendría que ausentarse unos tres días para cuidar a su madre que había caído enferma y, por lo tanto, debía hacerse responsable de cuidar a sus pequeños hijos en ese tiempo.

-Y ahora, yo qué voy a hacer con esos monstruos, ellos solo piensan en jugar y yo no tengo tiempo para eso, que desgracia, justo ahora que estoy por concretar un importante asunto de negocios que me dará muchas ganancias, no voy a desperdiciar mi tiempo en juegos –dijo el empresario muy enojado, pues pensaba que esos tres días iban a ser terribles, porque los guambras solo querían jugar, pues siempre, le pedían que jugara con ellos, lo que le

ponía de mal humor.

-Pensando qué hacer para que los niños se mantuvieran ocupados esos tres días y pudieran dejarlo tranquilo para hacer sus negocios, mientras ojeaba una revista de turismo, encontró un mapa del mundo en el que se hallaban todos los países con sus banderas, capitales, ciudades, montañas, ríos, océanos, llanuras, selvas, con sus características geográficas, culturales, políticas, turísticas, pintadas en diferentes colores, era un mapa muy complejo del mundo; entonces se le ocurrió inventar un juego, y pensó que podía utilizar el mapa, para hacer un rompecabezas y se puso a recortar el mapa en pequeñísimos pedazos a fin de hacer un rompecabezas lo más complicado posible, a fin de que los niños se pasaran todo el tiempo que iba a tardar su esposa intentando reconstruir ese complicado mundo, y él podría aprovechar su tiempo en cosas más productivas. Aliviado pensó –con este rompecabezas los guambras no han de molestar no solo tres días, sino tres semanas, pues, reconstruir este mundo sí va a estar difícil.

Una vez terminado de recortar el rompecabezas, llamó a sus pequeños hijos y les dijo:

- A ver muchachos, si ustedes son capaces de reconstruir el mundo que está en este rompecabezas, les daré de premio cualquier cosa que ustedes me pidan, vayan a trabajar inmediatamente.
- El empresario muy contento por la brillante idea que se le había ocurrido, se encerró en su oficina para continuar haciendo sus negocios, puesto que sabía que el tiempo es oro y ya en la elaboración del rompecabezas había perdido un tiempo muy valioso y, por tanto, dinero.
- Transcurrido apenas un cuarto de hora, los niños fueron contentos a lo de su papá a decirle que ya habían terminado y le indicaron el rompecabezas con el mundo perfectamente construido.
- ¿Pero cómo es posible que hayan podido reconstruir el mundo tan

- rápidamente? –les pregunto el padre que no podía creer lo que estaba viendo.
- Fue facilito papá -respondió el hijo más pequeño- Cierto es que al principio nos resultaba muy difícil reconstruir el mundo, pero luego, nos dimos cuenta de que por detrás del mapa había dibujado un ser humano, entonces reconstruimos primero al ser humano, y solito se reconstruyó el mundo.

No esperemos que primero cambie el mundo, para cambiar nuestra vida; cambiemos primero nosotros, pues solo así, ayudaremos a transformar el mundo. Aprendamos lo que nos enseña la sabiduría chamánica: no podemos ser luz de los otros, si no iluminamos primero nuestros pasos y caminos o, como nos enseña la ancestral sabiduría china, antes de lanzarte a mejorar el mundo, revisa tres veces tu propia casa.

No es posible construir un horizonte distinto, otro de sociedad, de humanidad y de existencia, si no deconstruimos los obstáculos del pasado y del presente, si seguimos manteniendo las viejas prácticas, los caducos y corruptos aparatos burocráticos, si nos mantenemos bajo el caudillismo de los eternos dirigentes, si reproducimos los viejos discursos, las antiguas tácticas de lucha; debemos mostrar que nosotros somos capaces de hacer realidad en los espacios más cotidianos, la unidad de la diversidad, pues eso dará legitimidad social a nuestros sueños y utopías; el reto de la interculturalidad implica la necesidad de transformar los aparatos en instrumentos, los dogmas en propuestas programáticas, los proyectos en horizontes para transformar la vida; pasa por construir seres humanos diferentes, dispuestos a la insurgencia de una forma otra de pensar, de sentir, de hacer, de ser, de significar, de vivir la vida y de luchar por ella; solo así la utopía que parece imposible, impulsará luchas posibles que transformarán todas las dimensiones de la vida.

Hay que trabajar en la construcción de una propuesta intercultural,

multicolor de sociedad, capaz de recoger el latido de las diversidades sociales; esto constituye actualmente uno de los desafíos no solo teórico sino político concreto no solo de las nacionalidades indígenas y los pueblos negros, sino del conjunto de los movimientos sociales; legitimar una propuesta intercultural que recoja la diversidad, y que haga realidad la unidad de esa diversidad.

Hace falta avanzar en la legitimación del discurso y de la propuesta de la interculturalidad en el conjunto de la sociedad, que implica mostrar que la unidad de la diversidad no es solo un discurso, sino una necesidad histórica, para la convivencia pacífica de las sociedades, y para ello, hay que mostrar la alteridad como una realidad que se vive, primeramente, por quienes levantan la propuesta; es necesario, por tanto, llenar los discursos de vida y empezar a implementarla y vivirla en los espacios cotidianos, puesto que los demás sectores sociales, al ver que quienes hablan de la unidad de la diversidad, no han sido capaces de construirla en sus propias organizaciones, atravesadas por conflictividades, que no fueron resueltas, difícilmente van a legitimar dicha propuesta en el conjunto de la sociedad.

Para lograr aquello hay que hacer que las propuestas programáticas recojan y reflejen, el carácter multicolor de nuestra diversidad, que exprese los intereses de distintos sectores de la sociedad que hoy están siendo empobrecidos por la crisis, y que por ello mismo pueden darse condiciones para tejer con ellos alianzas coyunturales o estratégicas.

Para eso va a ser importante que las diversidades sociales avancen en perspectivas de una construcción más amplia y política de la alteridad, para abrirse a los otros, lo que les permita terminar con la búsqueda de protagonismo, salirse de los límites de sus intereses particulares que, a veces, reflejan sus propuestas y sus prácticas, lo que genera divisiones y conflictos en los movimientos sociales; por ello hay que empezar a trabajar en un programa intercultural de sociedad futura, pero sentipensando en perspectiva del

conjunto de las diversidades sociales.

La globalización como proyecto homogeneizante del capital y el mercado, no ha podido impedir la insurgencia de las identidades y diversidades; se hace necesario trabajar en la afirmación, revitalización y fortalecimiento de nuestras identidades y diversidades sociales, para que estas estén en condiciones de enfrentar la globalización como amenaza, y de resemantizar su sentido, para poder hacer de ella una oportunidad que nos permita ampliar el nivel estratégico de nuestras luchas, y estar en condiciones de articularlas con la globalización, pero a partir de la propia especificidad, diferencia y originalidad de nuestros saberes, culturas y procesos.

Hay que ver la actual crisis generada por la globalización neoliberal, como posibilidad para ampliar los procesos de lucha a nivel planetario y para tejer redes globales contrahegemónicas que articulen esas luchas, con la globalización neoimperial, las dimensiones de la alteralidad, de la otredad y de la mismidad quedan drásticamente alteradas por la crisis, puesto que esta ha hecho que el otro, el marginal, ya no sea más aquella categoría externa, objeto de nuestras investigaciones, al que analizábamos desde la economía, la sociología o la antropología; ahora, los marginales, los empobrecidos, los subalternizados, ya no son esos otros lejanos, porque hoy los marginales empezamos a ser nosotros mismos; por lo tanto ya no podemos analizar la realidad desde otredades abstractas, distantes, sino desde las dimensiones de la mismidad, empezando a vernos a nosotros mismos, y allí las dimensiones de una revolución del *ethos* y de la subjetividad y la espiritualidad adquieren una vital importancia para dar un sentido político distinto a la alteridad.

La interculturalidad demanda también comenzar a trabajar en la decolonización de la historia impuesta por el poder, para ello hay que iniciar la construcción de una historia, que visibilice los nombres, el protagonismo, las

voces y la presencia de los actores sociales, que desde su lucha cotidiana la historia, que recoja sus vivencias subjetivas y afectivas, que nos permita entrar en sus escenarios interiores, puesto que el proceso de construcción de la utopía no se hace solo con ideas abstractas, sino con prácticas sociales marcadas por la afectividad y las emociones, puesto que lo que une a los seres humanos y los hace solidarios con los otros, no es la fría razón, sino ese mundo de representaciones y de afectos; los corazonamientos compartidos y vividos en la cotidianidad de la vida real, son los latidos del corazón, lo que nos convierte en hijos de la tierra; lo que realmente nos hermana, es la vivencia compartida de dolores, de penas, de crisis, pero también de sueños, de esperanzas y utopías posibles mutuamente compartidas, pero sobre todo, compartir la solidaridad, la reciprocidad, la fuerza insurgente de la ternura que impulsa la lucha para cambiar la vida.

Develar la dimensión subjetiva de la vivencia histórica es también una tarea política de deconalización, pues es otra forma de insurgir contra la historiografía colonizadora dominante, por ello, requisito necesario para la construcción de una historia decolonial con palabra propia, no una historia ventrílocua que nos dé hablando y diciendo como la que nos han impuesto, hay que hacer que hablen y digan desde la vivencia de lo sensorial, de lo subjetivo, de la emotividad y los afectos, los diversos actores anónimos, para conocer ,no sus reflexiones teóricas, sino cómo viven sus experiencias cotidianas y de lucha, cómo las sienten en sus subjetividades y en sus cuerpos.

Los niños y las niñas son la semilla de la humanidad intercultural

Otra cuestión, que nos parece impostergable, vital y urgente, para la materialización de la interculturalidad, es la tarea de trabajar con dedicación y ternura la interculturalidad, con los niños y las niñas, en la perspectiva de la insurgencia de un *ethos* y subjetividad otra.

Los niños y las niñas, cuya subjetividad, no está todavía colonizada, sujeta, ni cargada de los estereotipos discriminadores y excluyentes, están más dispuestos para entender y abrirse más naturalmente y con más transparencia y ternura, al encuentro con la diferencia. Por otro lado, la infinita capacidad de asombro que es propia de las niñas y los niños, es un potencial para que podamos maravillarnos con la riqueza de la diversidad, para que podamos maravillarnos con la riqueza de la diversidad, para que podamos aprender a mirarla desde perspectivas no solo teóricas, sino concretas, pues los niños y las niñas pueden ayudarnos a desabotonarnos los conceptos y acercarnos más a la verdadera vida; el trabajo con los niños, no como futuro, sino como presente, como constructores de la interculturalidad, como la semilla para que esta florezca, implica la transformación no solo de los modelos educativos actuales, sino sobre todo, de la forma de vivir la vida en nuestra cotidianeidad para lo que sigue siendo imprescindible la insurgencia de un *ethos* otros, sustentado en la ternura, que construya un sentido diferente de la existencia.

Es necesario para la construcción de ese sujeto y de ese *ethos* otro, empezar a trabajar con las niñas y los niños, en la siembra de valores y sentido diferentes de humanidad, además que ellos y ellas, están naturalmente abiertos a la ternura, a la alegría, a la solidaridad, a la esperanza, hay que desarrollar en ellos y ellas una actitud natural de respeto a la alteridad y a la diferencia, para que estén abiertos a convivir en forma pacífica con y en la diversidad para que así, además, mantengan siempre encendido el fuego de

la magia de los sueños, y la capacidad inagotable de maravillarse con la vida, requerimiento necesario para sentipensar las utopías posibles. La tarea más difícil, es la de contribuir a su construcción como seres humanos dignos, con subjetividades íntegras, transparentes, que sean coherentes entre el sentimiento, el pensamiento, la palabra y la acción - subjetividades que no puedan ser nunca sujetadas por el poder-, con la fortaleza suficiente y el potencial para enfrentar cualquier posibilidad de colonialidad del ser; seres humanos en plenitud de dignidad, solidarios, abiertos a la alteralidad, que hagan suyo todo el dolor del otro, que combatan toda forma de dominación, de explotación, de exclusión, de discriminación, con distintas sensibilidades, con miradas políticas, éticas, estéticas y eróticas otras de mirar la vida, abiertos a formas de literalidad cósmica, que prioricen la defensa de la vida en todas formas, capaces de mantener relaciones armoniosas con los seres humanos, la naturaleza y el cosmos.

La lucha por el derecho a Corazonar desde la insurgencia de la ternura

Es imprescindible por ello, promover desde niños la vivencia del respeto mutuo, del conocimiento y reconocimiento, de la valoración y la aceptación de lo diferente, de superación y eliminación de toda forma de discriminación, de racismo y de sentimientos heterofóbicos, tenemos que salvarnos del mas grave mal que hoy enfrenta la humanidad, la cínica indiferencia frente al dolor del mundo, ante el dolor del otro, para que empecemos a ver la diversidad y la diferencia, como uno de los derechos más importantes de los individuos, de los pueblos, de la humanidad; pues los derechos humanos, pero sobre todos los derechos de lo humano, los de la naturaleza, el cosmos y la vida, solo se aprenden a valorar y respetar, a partir del reconocimiento de lo que somos capaces de hacer de las diferencias y las particularidades tanto individuales como colectivas.

Solo reconociendo, valorando, respetando y conviviendo con la

diferencia de otros seres humanos, sociedades y culturas, seremos capaces de mirar en la otra persona a un ser humano, cuyos derechos deben ser respetados y defendidos en su especificidad y diferencia; comprenderemos que nuestros derechos no terminan donde comienzan los de los otros, ni los de éstos donde empiezan los nuestros, sino que al estar hermanados en la alteridad, al saber que habitamos en los otros y que los otros, habitan en nosotros, nuestros derechos se hermanan en nuestra compartida condición de la unidad como humanidad, pero también desde la especificidad de la diversidad y la diferencia, lo que hace posible que también podamos hermanarnos en la lucha por su defensa.

La violación de los derechos cósmicos de lo humano se da cuando en nuestros imaginarios, en nuestras construcciones simbólicas y prácticas sociales, desconocemos la condición cósmica y de humanidad que nos une a esos otros, a los que negamos, o que miramos como enemigos o inferiores y qué, por lo tanto, creemos tener derecho a juzgarlos, irrespetarlos y muchas veces a decidir el destino de su propia existencia; es por eso que el despojo, la negociación de la condición de humanidad y de existencia, de los otros a los que el poder subalternizó y dominó, ha sido y es la forma más perversa de la colonialidad del ser.

Hay que lograr que los derechos humanos, pero sobre todos los derechos cósmicos sobre la vida, que incluye los derechos de todos los seres que habitan la naturaleza y el cosmos, no se queden en una simple declaración de principios, que también están siendo usurpados e instrumentalizados, por el orden, sino que sean un horizonte vital que oriente una diferente perspectiva de vida y que en forma comprometida, activa y militante, contribuya a la transformación de las praxis sociales, políticas y simbólicas, y de todos los sentidos de la vida cotidiana. Una forma de empezar a hacerlo, sería comenzar a reconocer que todos los individuos, como las diversas socioculturas, tienen el derecho a tejer la vida, según sus propias

necesidades y especificidades socioculturales, y a determinar por sí mismos y sí mismas, el tipo de sociedad y el horizonte de existencia que quieran construirse.

El discurso de los derechos humanos, que hoy instrumentaliza el poder, tiene además una carga excesiva de antropocentrismo; es por ello necesario ir más allá y plantear los derechos en perspectiva de la vida, de la naturaleza, del cosmos, de la alteridad cósmica o biocéntrica a los que antes hacíamos referencia.

Cuando se habla de la lucha por los derechos humanos, hasta hoy sólo se ha priorizado la lucha por los derechos materiales visibles, como el derecho al trabajo, la vivienda, la salud, la seguridad social, a vivir en espacios ecológicamente sanos, así como a beneficiarse de las contribuciones del desarrollo, científico-técnico que no son sino construcciones culturales que le pertenecen al conjunto de la humanidad. Derechos materiales que están bien y por los que hay que continuar luchando para conseguirlos y preservarlos; pero hoy la construcción de la interculturalidad plantea que es una tarea vital la lucha por los derechos invisibles y espirituales, que no son considerados, pues han sido dejados fuera de la esfera de lo público, como el derecho a ser diferentes y a ser reconocidos y respetados en esa diferencia; el derecho a la paz, la dignidad, la solidaridad, la alegría, el placer, el goce, el derecho a soñar, pero, sobre todo, el derecho a la ternura.

Pero todos estos derechos, como ideal de una humanidad y una civilización otra, serán una mera abstracción discursiva, si no encuentran una significación, sentido y vivencia concreta en el conjunto de la sociedad, si no pasan a ser parte consciente y activa de nuestro vivir cotidiano. Por tanto, esto es una tarea no solo política, sino sobre todo ética, que pasa por la reflexión, el conocimiento, la crítica, pero, sobre todo, por corazonar la lucha por la transformación de nuestra realidad tanto subjetiva como estructural y social.

Hay que desarrollar una actitud natural frente a lo diferente, que nos sintamos orgullosos y seamos conscientes de lo afortunados que somos al poseer la inmensa riqueza que implica nuestra diversidad cultural, para que aprendamos a convivir en ella con amor y con respeto.

Hay que mostrar que la unidad en la diversidad no solo es posible, sino que constituye una realidad que históricamente siempre ha estado presente, pero que hoy debemos legitimar en nuestro vivir diario, pues frente a los proyectos homogeneizantes y universalistas, que buscan la uniformidad de las diferencias y que son fuente de intolerancia y conflictos, solo la convivencia desde la ternura de las diversidades, la cohesión dentro de la variedad y la diferencia, es decir la construcción de verdaderas sociedades interculturales, constituye la garantía para la convivencia pacífica de nuestros pueblos y para la construcción de su futuro.

La dimensión política de la interculturalidad sustentada en la fuerza insurgente de la ternura, que nos permita empezar a corazonar la vida, nos abre posibilidades para combatir toda forma de colonialidad del poder, del saber y del ser, y para empezar a imaginar formas distintas de ser, de hacer, de sentir, de pensar, de imaginar, de decir, de nombrar y significar, para empezar a construir un horizonte civilizatorio, que se abra al corazón o a la razón; en definitiva, la interculturalidad es un horizonte de esperanza por el que hay que seguir dando una utopía posible con la que hay que luchar cotidianamente para materializarlas, es la posibilidad de empezar a construir una ética, una estética y una erótica diferente de la existencia, que nos haga mejores seres humanos y más felices.

Este es un tiempo de insurgencia material y simbólica que no busca solo cambiar un modelo de economía, de sociedad o de conocimiento, sino la totalidad de la existencia, que insurge contra un modelo de civilización que se niega a sí misma y que, al priorizar la acumulación del capital, no abre

posibilidades de esperanza para la vida. La insurgencia de las nacionalidades indias, de los pueblos negros y de las diversidades sociales, se da en una nueva era, en el tiempo del Pachakutik, anunciando simbólicamente el nacimiento de un tiempo otro, que busca construir un Pachakutik, del sentido, de un diferente sentido y horizonte civilizatorio y de existencia. La crisis del proyecto civilizatorio dominante y de los valores en los que se sustenta, abre, por consiguiente, condiciones para empezar a generar una cosmoexistencia, valores *ethos*, referentes de humanidad, otros y diferentes, una civilización otra, con un sentido holístico que considere la vida, el ser humano, la naturaleza y el cosmos en su continua interacción; ese es un eje central de la interculturalidad.

La interculturalidad involucra trabajar en una revolución del sentido, una guerrilla antiepistémica, una insurgencia simbólica, que nos permita fundar un horizonte civilizatorio que termine con la irracionalidad de la razón, y que empiece a corazonar la vida; es decir, a dar ternura al conocimiento, más afectividad a la razón; que se alce desde nuestras propias raíces de ancestralidad, desde nuestros propios saberes, palabras, reflexiones y realidades. Una civilización que haga posible el desarrollo multicolor de todas las culturas, que recupere la sensibilidad para hacer una humanidad pintada de colores, que se sustente en el amor, la alegría y la ternura.

La interculturalidad requiere además, que recuperemos la dimensión de espiritualidad que hemos perdido, como consecuencia de una civilización que desacralizó el cosmos, el mundo, la naturaleza y la vida, para hacerlos objeto de dominio, para transformarlos en mercancías útiles tan solo para su proceso de acumulación; por ello es vital, reintegrar a la existencia, el sentido cosmoexistencial espiritual que siempre ha tenido. Para construir una mirada distinta sobre nosotros, sobre los otros, sobre el cosmos, la naturaleza, la sociedad, el mundo y la vida. Es por ello que no podemos descuidar, como lo hicimos en el pasado, la dimensión política de la lucha espiritual y la dimensión

espiritual de a lucha política, sino al contrario, debemos ver que hoy, constituye una tarea política impostergable, empezar a trabajar en una distinta ecología del espíritu, pero entendiendo, como nos lo enseñaron los indios Pueblo, que la espiritualidad, es la forma más elevada de la conciencia política, pues, solo así seremos capaces de construir un horizonte multicolor de sociedad, de civilización, de humanidad de cosmoexistencia, que nos permita ser mejores seres humanos y vivir la vida con más amor y alegría. Esa es la utopía por la que ahora las diversidades sociales están luchando, por la construcción de una cosmoexistencia de una humanidad, de una civilización intercultural, que solo será posible desde la insurgencia de la ternura.

Notas

1. El presente trabajo es una ampliación y actualización de la ponencia presentada con el mismo título al Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada Dialogo Intercultural, Quito, enero de 1999, cuyas propuestas centrales, se encuentran plenamente vigentes.

2. Copartimos la propuesta de Walsh (Op. cit.: 16) de hablar de las circunstancias actuales de Interculturalizar en lugar de Interculturalidad, puesto que como analizaremos más adelante, este es un proceso político que debe ser construido, Interculturalizar puede entenderse como parte de ese proceso que permite avanzar a la construcción de la Interculturalidad.

3. MUYULEMA, Armando. De la cuestión indígena, a lo indígena como cuestionamiento. Hacia una crítica del latinoamericanismo, el indigenismo y el mestis(o) aje, RODRIGUEZ, 1 (editora). Convergencia de tiempos: estudios subalternos/contextos latinoamericanos. Estado, cultura y subalternidad, Ga, Rodopi, Amsterdam/ Atlanta 2001: 330- 332

4. SANJINES, Javier. El espejismo del mestizaje, PIEB/IFEA/Embajada de Francia, La Paz 2005.

5. ZIZEK, Slavoj, Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En: JAMEZON y ZIZEK Estudios Culturales, Reflexiones sobre el Multiculturalismo, Paidós, Barcelona 1998: 156.

6. ZIZEK, Op. cit.: 176

7. WALSH, Catherine, (Interculturalidad) Políticas y significados conflictivos.

En: Nueva Sociedad 165 enero-febrero, Caracas 2000 (b):129

8. Para una profundización sobre la colonialidad del poder y del saber, ver el artículo CORAZONAR, desde las sabidurías insurgentes para combatir la colonialidad del poder, del saber, publicado en este volumen.

- 9.** MIGNOLO, Walter. El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial, en: SCHIWY Freyra / MALDONADO-TORRES, Nelson / MIGNOLO, Walter, * (des)Colonialidad del ser y del saber (Videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda) en Bolivia, Ediciones el signo, Argentina, 2006: 15
- 10.** WALSH, Catherine, Criterios sobre el tratamiento de la interculturalidad en la educación. En: Libro de ponencias. I Congreso Internacional de formación de formadores. III Congreso Nacional de Instituto Superiores Pedagógicos. GTZ, Urubamba, 2000 (b)
- 11.** WALSH, Catherine, Interculturalidad y (de)colonialidad: Diferencia y nación de otro modo. En: Desarrollo de interculturalidad imaginario y diferencia: La Nación en el mundo Andino. Academia de la Latinidad, Rio de Janeiro, 2006: 35
- 12.** WALSH, Catherine, Op. cit: 2000 (a): 15-16
- 13.** Para una discusión más profunda sobre el sentido del CORAZONAR y sobre las sabidurías insurgentes ver el artículo publicado en este mismo volumen
- 14.** MUYULEMA, Armando, Op. cit.
- 15.** MALDONADO-TORRES, Nelson, Aimé Césaire y la crisis del hombre europeo, en: CESAIRE, Aimé, et. Al. Discurso sobre el colonialismo, Akal, 2006: 174
- 16.** WALSH, Catherine, Pensamiento crítico y matriz decolonial: Reflexiones Latinoamericanas. Universidad Andina Simón Bolívar- Abya-Yala, Quito, 2005: 22-23

Cultura de la Selva

José Zanardini*

Resumen: Cultura de la Selva

El siguiente artículo examina las contradicciones entre los sistemas educativos tradicionales de los pueblos indígenas y el sistema formal de escuelas en Paraguay. La escuela sigue siendo algo deseado porque es considerada una puerta de acceso al mundo de los "blancos" y por otra parte es temida porque puede ser destructora de la cultura y de la identidad de los pueblos originarios. Ante esta problemática, el siguiente artículo toma el caso de Paraguay a manera de plantear un nuevo modelo de escuela indígena. El autor argumenta que las políticas educativas paraguayas actuales son poco claras y, al mismo tiempo, hay una gran necesidad de contextualizar las experiencias educativas indígenas desde una profunda reflexión antropológica. De esta manera, el siguiente artículo aporta una mirada antropológica sobre la naturaleza de la educación indígena y sobre las perspectivas socio-políticas dentro de la concertación nacional en Paraguay. El mismo se replantea los conceptos de cultura, identidad e interculturalidad como elementos importantes a la hora de plantear un modelo de escuela indígena integral, atenta al contexto contemporáneo y respetuosa de la diversidad social y cultural.

Palabras Clave: Sistemas educativos, Multiculturalismo, Indigenismo, Diversidad social/cultural, Paraguay.

Abstract: The Culture of the Forest

The following article looks at the contradictions between traditional indigenous educational programs and the formal schooling system in Paraguay. While schooling is seen as a vital entry point to the "western" world, it can also be seen as threatening traditional

*Sabiduría en la diversidad, Asunción - Paraguay, CEADUC, 2015, pág. 11 - 78

indigenous believe systems. Acknowledging this juxtaposition, the following article looks at the case of Paraguay and proposes a new model of indigenous schooling. The author argues that the current educational policies in Paraguay are unclear and that there is a necessity to examine them through anthropological lenses. In this way, this article critically examines the educational system concerning indigenous communities through an anthropological and socio-political perspective. In doing so, it also questions the very concept of culture, identity and interculturality as key elements to consider when proposing an indigenous model of schooling in Paraguay and beyond. An educational model that is attentive to the contemporary world and, simultaneously, respectful of the social and cultural diversity.

Key words: Educational systems, Multiculturality, Indigeneity, Social/Cultural diversity, Paraguay.

¿Existe una contradicción entre la educación tradicional de los Pueblos Indígenas y las actuales escuelas formales?

La escuela sigue siendo algo deseado porque es considerada una puerta de acceso al mundo de los "blancos" y por otra parte es temida porque puede ser destructora de la cultura y de la identidad de los pueblos.

Es un arma de doble filo.

En este artículo se aborda la vieja discusión "pros y contras de las escuelas indígenas" intentando proponer algunos elementos para un nuevo modelo de escuela indígena.

Este proceso pasa por el esclarecimiento de conceptos fundamentales cuales son: cultura, identidad, interculturalidad, pertenencia, desarrollo, cambio cultural. La participación de la comunidad, especialmente de los ancianos/as, chamanes y líderes religiosos tradicionales, es fundamental para que el proceso de escolarización no fragmente el grupo, debilitando así el caudal político necesario para la sobrevivencia.

En el Paraguay existen pueblos originarios o pueblos indígenas pertenecientes a cinco familias lingüísticas y a veinte diferentes pueblos (ver Tabla N° 1).

En su conjunto no llegan al 2% de la población nacional; sin embargo, además de constituir un verdadero patrimonio socio cultural vivo, van adquiriendo cada vez más importancia política dentro del Estado paraguayo.

Están esparcidos en el territorio nacional en aproximadamente 550 aldeas o asentamientos, frecuentemente enclavados y rodeados por campos de soja o pastura para ganadería. El inevitable contacto con la sociedad nacional genera en la mayoría de las comunidades un deseo de "progreso", de "cambio", de "diálogo cultural", de "adquisición de habilidades y competencias", para mejorar sus condiciones de vida.

Los veinte pueblos tienen además diferentes historias y diferentes tiempos de contactos con la sociedad nacional; por ejemplo, los ishíru tuvieron sus primeros contactos en la segunda mitad del siglo XIX, los angaité y guana en fines del siglo XIX, los nivaclé en la primera década del siglo XX; los ayoreos en la década de 1960; aún hay grupos en "situación de aislamiento voluntario".

Todos estos pueblos se han caracterizado por sus sistemas educativos propios, bien articulados, armónicos y capaces de reproducir, hasta un pasado muy reciente, sus pautas culturales tradicionales. Los primeros en ocuparse de la vida de los pueblos indígenas en Paraguay tras la expulsión de los jesuitas y la disolución de las reducciones en 1767 han sido los misioneros: los Anglicanos en 1891 con los Enxet, los Salesianos en 1896 con los Maskoy e Ishir, los Oblatos en 1925 con los Nivaclé, los Menonitas en 1927 con los Enlhet.

La lamentable ausencia del Estado entre los pueblos indígenas se ha extendido hasta las últimas décadas del siglo XX; es suficiente recordar que en 1848 el Estado Paraguayo confiscó con un Decreto del Presidente de la República Don Carlos Antonio López todos los territorios y patrimonios indígenas para venderlos a dueños particulares, con los indígenas incluidos. Recién en 1981 con la Ley 904/ 81 – Estatuto de las Comunidades Indígenas, el Estado establece unos instrumentos jurídicos para la “preservación cultural, social y territorial” de los pueblos indígenas.

TABLA 1		
Familia Lingüística	Pueblos	
Zamuco	Ayoreo Ybytosó Tomaraho	
Mataco	Nivacilé Maká Manjui Lumnanas	
Enlhet-Enenlheet (Maskoy)	Enlhet Guaná Angaité	Enxet Sanapaná Enenlhet Maskoy
Guaicuru	Toba Qom	
Guarani	Mbya Pai-Tavytera Guarani Nandeva	Aché Ava-guaraní Guaraní Occidentales

En lo que atañe a la educación formal, las misiones religiosas organizaron desde los comienzos de sus labores pastorales las escuelas, ideadas como lugares de civilización, evangelización y promoción humana. Algunos pueblos aceptaron con agrado esos instrumentos de los “blancos” mientras que otras, especialmente los mbya guaraní rechazaron por mucho

tiempo las escuelas hasta la década del 90.

Hoy todos los pueblos y aun las pequeñas aldeas desean y piden al Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la creación e instalación de escuelas indígenas.

Actualmente las escuelas indígenas reconocidas y apoyadas por el MEC son más de 400 con aproximadamente 20.000 alumnos y alumnas.

A pesar de que todas las comunidades más grandes tienen una escuelita propia, ésto no impide que la escuela formal pueda generar conflictos en las mismas comunidades y también afuera. La escuela sigue siendo un cuerpo extraño dentro de la estructura étnica y en esto radica la verdadera problemática de la educación: la escuela es contradictoriamente un instrumento querido y rechazado al mismo tiempo, deseado y boicoteado, cuidado y temido.

El antropólogo Enrique Gaska escribe al respecto:

En la educación indígena, los dos entes principales de transmisión cultural son la familia y la comunidad. Contrariamente a la escuela, que ha sido para los pueblos indígenas uno de los factores decisivos de desintegración cultural al imponer tiempos, conocimientos y valores ajenos a los nativos alterando profundamente sus pautas culturales, la familia y la comunidad transmiten las normas de comportamiento y los conocimientos tradicionales enfocando pertenencia al grupo y a la identidad étnica?(1)

A escala gubernamental se dan pautas, normas y expectativas sobre las escuelas indígenas; también las ONGs, misiones u otras instituciones

1 Revista Paraguaya de Educación, N 3, noviembre 2013, p.1 I.S.

privadas tienen sus propios proyectos educativos, los indígenas tienen sus puntos de vistas propios: y todos estos diferentes enfoques no encuentran hasta ahora un consenso, por lo que la escuela aparentemente no está cumpliendo cabalmente con sus funciones, porque sus finalidades no están delimitadas ni esclarecidas.

Se trata de hacer un diagnóstico sincrónico, sin descuidar un breve análisis diacrónico con la finalidad de saber cuándo empezó el proceso educativo formal y sus dinámicas de cambio.

La situación es confusa y las experiencias actuales no son sostenidas o acompañadas por una adecuada reflexión antropológica sobre la naturaleza de la educación indígena y sobre las perspectivas socio-políticas dentro de la concertación nacional.

La problemática que buscamos investigar además, es conocer si los procesos de construcción de una escuela con rostro propio, están abriendo nuevas perspectivas de afirmación identitaria y de la memoria colectiva.

A todo esto se añade el grave problema de las lenguas amenazadas de extinción y la polémica suscitada por el uso de las lenguas maternas en los procesos iniciales de lecto-escritura.

La Ley 3231/ 07 promulgada en el año 2007 sobre la Educación Indígena recoge sugerencias y experiencias de la lingüística moderna y de la antropología; sin embargo, es cuestionada por algunos sectores porque obliga a usar las lenguas maternas en las respectivas escuelas y a crear 20 currículos escolares con programas diferenciados por cada uno de los pueblos. Se observa una resistencia tanto interna como externa.

A esto se añade que algunas lenguas maternas están en proceso de extinción (el caso más resaltante es la lengua gitana donde, según el censo

indígena del 2002, sólo el 14% de la población habla el idioma"; ya no hay comunidades hablantes sino solo algunas personas ancianas).

Hubo muchos y diversos intentos para crear escuelas indígenas; se hicieron múltiples experimentaciones antes de llegar a la Ley 3231 / 07 que teórica y jurídicamente debe ser implementada en todas las escuelas indígenas de la república.

Ante esta problemática se plantean las siguientes preguntas:

- 1) ¿Cuáles son los ejes centrales de la nueva escuela indígena?
- 2) El proceso de construcción de la nueva escuela, ¿logrará la revitalización identitaria?
- 3) La nueva escuela ayudará al fortalecimiento de la memoria colectiva?
- 4) ¿Qué tipo de sujeto se formará en la nueva escuela? ¿Qué proceso socio-político se implementará?
- 5) ¿Qué tipo de conflictividad está generando la nueva escuela?

Esta investigación se propone por una parte desenmascarar la manipulación que se hizo y se hace de los pueblos indígenas a través de la escuela, manipulación que responde a los poderes hegemónicos nacionales y supra nacionales. En consecuencia, este trabajo busca contribuir al proceso de descolonización epistémica, mediante la insurgencia de una escuela que contribuya a convertir a los indígenas, de simple sujetos sociales en sujetos políticos e históricos.

Este texto ha sido trabajado desde una perspectiva política y de claro compromiso con los pueblos indígenas del Paraguay; busca, en consecuencia, enriquecer el proceso de revitalización cultural e identitaria que dichos pueblos están llevando adelante.

Por otra parte se busca aportar una nueva lectura antropológica, puesto que los análisis que en el Paraguay se han trabajado sobre la educación y concretamente la educación indígena, han sido abordados prevalentemente desde perspectivas sociológicas, pedagógicas y psicopedagógicas, enfoques que no han tomado en consideración el análisis simbólico o del mundo del sentido; esta investigación por tanto busca hacer una lectura de los ejes de sentido que la acción de los pueblos indígenas están construyendo en la perspectiva de una nueva escuela, es decir las significaciones y significados de estos procesos.

Aquí también se busca superar la tradicional práctica de una lectura monofónica donde solo habla la voz del investigador. Esta busca ser una investigación polifónica en la que se escuchen las voces de los diversos actores sociales inmersos en este proceso; que se escuchen las voces de los diversos autores que han reflexionado sobre esta problemática, y que se escuche también mi propia voz como investigador. Este diálogo de voces que se propone desde el trabajo de una investigación polifónica abre posibilidades para una comprensión más holística, sistémica y política de la realidad que investigamos y que aporte al proceso de descolonización epistémica en el que estamos trabajando.

Se hizo un atento análisis y críticas de los conceptos fundamentales sostenidos por diferentes autores, optando por aquellos que mejor explican la complejidad del fenómeno.

Los conceptos de cultura, diversidad cultural, cambio cultural, educación, educación indígena, escuela, escuela indígena, identidad, memoria colectiva, interculturalidad, conflicto inter e intra-étnico, desarrollo, tradiciones orales, leyes positivas, derecho consuetudinario, naciones indígenas y Estado son el principal horizonte teórico, que permitieron precisar los términos del problema con claridad para ubicarse correctamente y caminar

luego seguros con el enfoque metodológico adoptado.

Este se propuso sea polifacético y comparativo en perspectiva de buscar:

- a) Conocer las declaraciones y las aspiraciones de los líderes indígenas, de los maestros y maestras; expresadas en numerosos encuentros regionales y nacionales.
- b) Se hicieron encuestas cualitativas a los padres sobre las escuelas existentes ahora y cómo desearían que fuesen.
- c) Se hicieron entrevistas en profundidad a maestro / maestras.
- d) Se observó cómo se desarrolla una clase en una escuela de cada pueblo y luego se abrieron debates con los mismos alumnos.
- e) Se consultó a los chamanes sobre lo que piensan de la escuela y que resultados se esperan.
- f) Se analizaron las expectativas del Estado sobre la escuela indígena (ver los documentos legales: Cap. V. de la Constitución Nacional, la Ley 904/ 81, la Ley 3231/07.
- g) Se consideró la opinión pública en general y los medios de prensa.
- h) Se sistematizó y comparó en perspectiva de idear un nuevo modelo de escuela en base a los datos recabados, compararlos e idear un nuevo modelo de escuela.

¿Qué educación?

La educación es un tema angustiante y prioritario para las familias y la sociedad en general; la preocupación por la educación de los niños y niñas es una constante en la historia de la humanidad. Aun cuando no existían las escuelas, los pueblos colectivamente creaban sus "sistemas educativos" conforme a las necesidades del grupo y para mantener la cohesión social y grupal. Prueba de esto son, por ejemplo, los rituales de iniciación que marcan profundamente al sujeto en una etapa que culmina un determinado período

de formación e incorpora a la persona en forma definitiva al grupo de pertenencia.

Es educación informal aquella que se realiza cotidianamente en la vida normal del grupo, donde todos, adultos y menores, participan y viven procesos educativos de deconstrucción y reconstrucción cultural. Estos procesos son los que permitieron a los pueblos indígenas sobrevivir hasta nuestros días a pesar de las fuertes presiones sociales, culturales y políticas de la colonia en los primeros tres siglos de contacto con los " europeos " y presiones de las nuevas Repúblicas en los doscientos años de independencia.

La educación formal es la educación que los Estados organizan para sus ciudadanos mediante escuelas primarias y secundarias, universidades e institutos de especializaciones.

Respecto a los Pueblos Indígenas se debe acotar que los Estados de América Latina en general han intentado, hasta un pasado muy reciente, manipular y destrozar sus sistemas educativos tradicionales para implementar una educación formal (escuelas) igual para todos los ciudadanos.

El lema era "Escuela para todos", que, por supuesto, es aceptable pero resulta que el objetivo central de la escuela era claramente civilizatorio, pues lo que buscaba era "destribalizar" a los pueblos indígenas, remplazando su cosmovisión, con otros contenidos y valores de la sociedad nacional, por cierto muy diversos de aquellos transmitidos por los/ las chamanes/as y sabios/as.

Las escuelas indígenas organizadas por el Estado constituían un lugar privilegiado para transmitir una ideología de "sumisión", de "inferioridad", de "discriminación" y de "pasividad". Los indígenas eran como contenedores que se debían llenar con productos diversos dando a ellos la impresión de una interesante "emancipación" pero en realidad se trataba de anular su fuerza y su

caudal histórico- político, de neutralizar su capacidad crítica y de convertirlos en ciudadanos de segunda categoría, marginados e imposibilitados a participar, determinar y hacer aplicar las políticas educativas que los mismos pueblos indígenas consideran convenientes para mantenerse coherentes con el pasado y a la vez poner la capacidad de aceptar los desafíos de la vida contemporánea.

La educación ya sea en el ámbito familiar, como en el ámbito escolar y más ampliamente en el ámbito social, ha sido y es una preocupación constante en todas las sociedades. Lo podemos constatar cotidianamente en las comunidades indígenas, así como en las ciudades industrializadas o en las pequeñas aldeas rurales.

En la antigüedad recordamos, entre otros, la educación de los antiguos chinos, de los egipcios, de los romanos, de los aztecas, de los incas y de los numerosos pueblos indígenas de América con sus estilos, iniciativas y prácticas educativas mediante las célebres iniciaciones como procesos que llevan a la madurez. Si todos los pueblos han elaborado su propios sistemas educativos es porque realmente es más que conveniente, es necesario para acompañar al niño / a en su crecimiento y facilitarle el ingreso al mundo de los adultos y crear las condiciones para la transmisión de los rasgos culturales y valores del grupo.

San Juan Bosco solía decir a sus colaboradores, maestros y educadores: **"La educación es cosa del corazón"** o sea, según Don Bosco, la dimensión afectiva es transversal a todos los procesos educativos, es recomendable y necesaria para el crecimiento armónico de la persona. **" Procura amar y hacerte amar para que los alumnos amen y sigan los caminos y valores que les presenta"**.

Existen también autores y pedagogos que insisten más sobre los

elementos racionales y disciplinarios en vista de transmitir determinados conocimientos; aquí el alumno es considerado casi como un contenedor que se debe llenar de paquetes informativos ya preestablecidos.

La UNESCO en la “Educación, un tesoro” expresa una convicción común entre científicos, filósofos y educadores (Delors, 2001) que para superar tantos desafíos de nuestra “aldea global” en vista a alcanzar la paz, la libertad y la justicia social, el único camino seguro e indispensable es la educación. ¿Es una fórmula mágica? No se la piensa ciertamente como tal, sino como un medio eficaz a disposición de todos para promover el desarrollo humano, reducir la ignorancia, la pobreza, la exclusión, la opresión y la guerra, para potenciar la vida de cada ser humano en su aprendizaje básico de conocer, hacer, vivir con los demás, en un mundo histórico más humano y rico de comunicación y fraternidad. Por otra parte, los otros caminos para la paz, como el uso de la fuerza con violencia o la misma guerra, no son sino más incentivos para la violencia pues no es con la guerra ni con la violencia que se podrán obtener la justicia y el bienestar en nuestra actual humanidad.

Las características del siglo pasado y del que ahora estamos viviendo, las de un mundo de contradicciones entre el progreso y la situación de pobreza, sin una notoria aproximación entre los dos polos; al contrario con cada vez más brechas y alejamiento mutuo. Se trata del mundo de la globalización, donde, por una parte, se asiste al avance tecnológico y científico, propulsado por la comunicación social, con grandes conquistas económicas y de bienestar social para un sector numéricamente reducido, pero poderoso y activo, que se encuentra en un Mundo Industrializado y en regiones y países en vía de desarrollo con capacidad cultural, económica y política casi del mismo nivel del Mundo Industrializado. Por otro lado, la gran desilusión, el sentido de desesperación sin horizontes debido a la pobreza, miseria, ignorancia y muchos males sociales y políticos que constituyen un fracaso social y un estigma de la incapacidad e insensibilidad de vivir juntos en una “casa común”.

Es fruto de una verdadera violencia estructural cuyas causas habrá que situar en ambos de los protagonistas, donde el centro está en relación a la periferia, representado por "la capital", es decir, por los que han alcanzado un alto nivel de vida, ciencia, tecnología y bienes de consumo; y por otro lado, "la provincia", es decir, los pueblos que venden sus materias primas o aportan la fuerza del trabajo, a bajo costo, viviendo de migajas y limosnas. Los primeros, cada vez más encerrados en su bien construido "castillo de oro", defendiendo sus derechos y patentes intelectuales y sus investigaciones científicas —que harán pagar bien caro a los de la "provincia"— y los segundos cada vez más arruinados en todos los niveles de la vida humana y a la deriva. Es evidente que esta situación de violencia estructural, si no ofrece respuesta y solución de justicia y solidaridad, tarde o temprano creará un desequilibrio social todavía mayor e incontrolable a imitación tal vez de lo que fuera en cierto tiempo la "invasión de los bárbaros". El orden social y económico mundial de la globalización son evidentemente injustos y hace falta cambiarlo no con la "invasión de los bárbaros", sino mediante planes globales y regionales que afronten nuevos criterios del orden internacional.

Entre estos nuevos criterios está el principio ético del respeto a las diversidades y a las diferencias culturales. Tarea compleja que deberá tener en cuenta todas las redes de la vida humana analizadas mediante los valores de la justicia y de la verdad, de la solidaridad y del amor.

El fin de la Guerra Fría, en que parecería conseguirse un período de respeto y de paz, no ha sido sino otra desilusión para el Tercer Mundo viéndose multiplicar por doquier en sus fronteras las guerras civiles, la violencia contra la población que silenciosa soportó sobrevivir en medio de tantas opresiones de sus derechos y libertades.

El mecanismo de la competencia ha generado más tensiones entre los países. La expansión del conocimiento ha creado el problema del modo de asimilarlo. Y se ha mantenido más vivaz que nunca la tensión entre lo espiritual y moral con la dimensión material de la vida humana. (Delors, 2001)(2)

Delante de este cuadro sombrío, se trata de proyectar un futuro mejor mediante la educación. Como meta la sociedad humana se prefija el “aprender a aprender” como la tendencia durable y profunda, fundamental de cada persona humana (y por lo tanto, también de los pueblos indígenas).

La expresión “aprender a aprender” supone un proceso crítico previo, porque así como está formulada puede abrir camino al “robotismo”, o sea a aprender lo que otros quieren que aprendamos. Se debe emprender antes un proceso de desaprender lo aprendido para empezar de otro modo. No podemos olvidar que la educación es un instrumento de doble filo, puede servir para la liberación de los pueblos así como puede servir para reforzar y promover el sometimiento del mismo pueblo a ideologías dominantes.

Comúnmente se perfilan cuatro horizontes amplios para la educación:

a) Aprender a vivir con los demás, desarrollando la comprensión hacia los otros, hacia sus tradiciones, valores espirituales y culturas que en el espíritu de interdependencia nos coloca a todos juntos delante de los desafíos de la “aldea global” para saber solucionar los abundantes y complejos conflictos actuales.

b) Aprender a conocer, combinando educación generalizada amplia y la posibilidad de trabajar en profundidad sobre un determinado número de disciplinas, que nos lleva a poner el acento en el aprender por toda la vida.

c) Aprender a hacer, mediante la adquisición de alguna competencia

2 DELORS, J. (2001). *Nell'Educazione, un Tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*. Roma: Armando.

que nos permita afrontar nuevas situaciones en contacto con la nueva realidad, nos coloca siempre ante lo imprevisible.

d) Aprender a ser (Faure, 1972)⁽³⁾, promoviendo la autonomía y la capacidad de juicio, que nos abre al sentido de responsabilidad personal en el logro de objetivos comunes. Cada uno está urgido a hacer fructificar sus talentos: la memoria, el razonamiento, la imaginación, la habilidad física, el sentido estético, la comunicación con los demás, el liderazgo en el grupo, juntamente con el mayor conocimiento de sí mismo. Es cierto que esta visión podría llamarse utópica, pues se funda sobre la sociedad educativa de la adquisición, de la actuación y del uso del saber. Una utopía, con todo, realizable, al menos en parte.

La dimensión afectiva es fundamental en todos estos horizontes educativos; la persona no es solo razonamiento, conocimiento, máquina elaboradora. La persona está constituida también de sentimientos, intuiciones, alegrías, dudas y miedo; además de la razón, tiene un corazón, “hay cosas que solo el corazón puede ver y entender” decía el Principito en la novela de Saint Exupery.

De aquí nace la necesidad del nuevo enfoque de la educación, vista está como instrumento eficaz para construir la sociedad basada sobre un personal, social y cósmica.

La persona es parte del cosmos, no está encima del mismo, sino dentro como componente respetuoso de los demás seres que lo rodean. La pretendida superioridad del hombre sobre la naturaleza lleva a la destrucción y al deterioro planetario que bien se ha señalado en Foros Internacionales por científicos.

3 FAURE, E. Learning to Be: The world of education today and tomorrow. Paris, 1972: UNESCO

Además, asistimos a otras calamidades, como por ejemplo: políticas de globalización liberalista con nuevo tinte de colonización, creación del imperio del capital y de las finanzas en deterioro de la distribución justa de los bienes de la tierra, de las fuentes de trabajo para todos, de una vida digna en todas partes y para todos. No se apunta a una calidad de vida que sea resultado de una educación de calidad para todos y en todas partes.

No se resuelven los grandes desequilibrios sociales de la "aldea global" o la casa común de hombres y mujeres porque para muchos urge sobrevivir, pensando que tal vez luego habrá tiempo para resolver problemas planetarios.

Consecuentemente, hace falta buscar la salida en la solidaridad humana, vista esta como la familia grande del planeta. Solidaridad que puede quebrar la división entre ricos y pobres, entre Primer Mundo y Tercer Mundo, entre Norte y Sur. Hace falta aprender a entender al ser humano y su mundo humano y a este como parte del orden cósmico de la vida.

Hay que superar ciertas filosofías humanistas que han colocado a las personas humanas al centro del cosmos, más bien hay que orientar la reflexión hacia el concepto de persona como parte del universo y del cosmos; de persona como responsable de la conservación, sobrevivencia y no deterioro de todas las formas de vida y de todo lo existente.

El vivir con los demás debe llevar a ser sensibles al dolor de los últimos. El trabajar por el cambio social e internacional mostrará que la paz no es un lujo o un producto más en manos del Primer Mundo, sino un derecho de toda persona y de todos los pueblos. Nadie renuncia a ese derecho. Pero esto exige la tarea extensiva de la educación de la paz, donde el derecho se convierte en deber y en responsabilidad social. Llegar mediante las fuerzas interiores y afectivas de la educación a hacer crecer al ser humano hombre desde dentro en nuevas perspectivas de justicia, libertad, verdad y solidaridad.

De aquí nace la perspectiva de una búsqueda de una manera nueva para educar, que no se contente solo con aspectos exteriores, habilidades y técnicas. La búsqueda se dirige a encontrar en la estructura humana personal, como en la estructura institucional de la escuela, unas tendencias profundas, estables y libres, que se conviertan como en una motivación permanente a la construcción de relaciones interculturales.

Aproximaciones al concepto de cultura

El concepto de cultura es fundamental para la antropología ya que el mismo Edward Taylor la considera el objetivo principal de la antropología como ciencia. El concepto de cultura, como era entendida por los primeros filósofos griegos y escritores romanos, ha pasado a lo largo de los siglos por sucesivas transformaciones e interpretaciones, algunas de las cuales todavía persisten en la mentalidad de algunos grupos; por ejemplo, podemos todavía encontrar residuos del pensamiento racionalista de la ilustración donde la cultura es reducida a "Conocer, saber, pensar, filosofar, etc."; o encontrarnos también residuos del concepto de cultura introducido por Nietzsche, quien al negar el Concepto racionalista de cultura introduce el concepto de cultura como decisión y voluntad creadora de un pueblo; por lo tanto, esa capacidad creadora de las personas le permite crear y transformar la cultura, el ser humano, la sociedad y todo su entorno.

A partir de Taylor con su nuevo concepto de cultura como conjunto total de elementos que incluyen conocimientos, creencias, artes, leyes, moral, costumbres y cualquier habilidad adquirida por el hombre como miembro de la sociedad", se abre camino a las investigaciones etnográficas al servicio de los países dominadores en sus respectivas colonias, ya sea en África, Asia o América. El poder para seguir dominando y explotando a otros pueblos necesitaba conocer costumbres, tradiciones, creencias, sistemas políticos y

religiosos, estructuras económicas y sociales, etc. De los países dominados para poder así sujetarlos con más fuerza y provecho. En las últimas décadas del siglo pasado han surgido nuevas categorías para entender la cultura, por ejemplo alteridad, diversidad, diferencia, identidad, etc.

Se ha esclarecido que la cultura es algo muy complejo que se puede abordar desde muchos ángulos y que es una realidad polisémica.

La cultura es una construcción social generada y producida por seres humanos como resultado de iniciativas sociales que se han generado en un determinado grupo mediante procesos colectivos en un determinado momento histórico. Es como una respuesta a la necesidad de construir y reconstruir lazos que permitan vivir coherentemente los seres humanos entre sí y con el cosmos. En este enfoque la cultura supone una alteridad ya que es resultado de acciones sinérgicas para extenderse luego a los otros. Se entiende que todo ese proceso de construcción responde a la necesidad de dar un sentido a la vida del grupo para que se instaure la armonía y para que la afectividad encuentre su lugar apropiado compitiendo con la hegemonía de la razón.

La cultura es, por lo tanto, consecuencia de determinadas relaciones sociales y cuando hay conflictos se aceleran ciertas construcciones sociales produciendo asimetrías, desigualdades e inequidades. Se originan así grupos culturales dominantes y grupos dominados.

La dialéctica de la cultura dominante y dominada ha generado conflictos históricos cuya necesidad de solución desemboca en otros tipos de gobiernos y de economías. El conflicto puede considerarse en este sentido, como un factor de cambio cultural en busca de nuevas re-adaptaciones y creaciones socio-culturales.

La cultura es una construcción simbólica. Los seres humanos no conocen la realidad solo con el pensamiento y la reflexión; la naturaleza del pensamiento racionalista no logra entrar en la profundidad del ser humano allá donde albergan los sentimientos, las emociones, las creencias, los afectos, los temores y los ideales. La razón no logra explicar las realidades complejas, invisibles e intangibles del ser humano; se necesita un instrumento o un análisis que no sea solo denotativa sino también connotativa que abarque el significante, el significado y las significaciones. Estos tres elementos constituyen lo que podemos llamar el símbolo. En este sentido el símbolo permite dar sentido a la experiencia y a la realidad.

"La Antropología Simbólica, en consecuencia, lo que busca es acercarse al mundo del sentido para poder comprender el sentido del mundo; lo que quiere decir que lo que buscamos es comprender desde lecturas denotativas y connotativas, los universos simbólicos de sentidos de que los seres humanos y las sociedades tejen y construyen a través de su cultura".(4)

La construcción de símbolos no es un procedimiento irracional sino que es profundamente humano y racional en el sentido de que se reconoce que el ser humano tiene otros componentes y elementos que permiten crear los símbolos que por ende dan sentido a la vida.

"El símbolo es una construcción no irracional, ni ilógica, como se lo ha querido mostrar, sino supra racional y supra lógica, es decir que, nos muestra realidades y niveles de realidad que están más allá de lo que la razón y la lógica pueden llegar a comprender y explicar".(5)

4 GUERRERO ARIAS, Patricio, Corazonar: una antropología comprometida con la vida, Asunción 2007, pág. 130.

5 Ídem pág. 133.

Resulta evidente que el enfoque de la cultura como construcción de universos simbólicos tiene fuertes implicaciones políticas. Por una parte del poder crea su universo simbólico para clasificar, ordenar, interpretar y decidir la vida de otros grupos o pueblos; con esa creación simbólica el poder dominante legitima su actuación en el mundo y establece los roles y los acontecimientos económicos, sociales y políticos que les conviene, dejando afuera de ese universo a los demás pueblos de la tierra que se encuentran marginados y postergados. A ellos se les niega la capacidad de crear universos culturales capaces de competir con la ideología dominante; es por eso que tienen el poder, porque impusieron ciertas visiones del mundo y ciertos sentidos. A los pueblos postergados se les permite solo crear su universo simbólico reducido al ámbito del folclor, fiestas, danzas, rituales y otras prácticas exóticas, que no modifican la relación entre dominados y dominadores.

Se necesita un proceso de liberación, un proceso donde los pueblos creen un universo simbólico en otros ámbitos o sea fuera de las manifestaciones arriba citadas. Se necesita dar nuevos sentidos al cosmos, a la sociedad, a la vida de las personas, de las plantas, de los animales, de las aguas, del aire y más en general de la vida de nuestro planeta y del cosmos entero.

"Para la impugnación y la lucha contra esas formas de dominación se trata de entrar en procesos de insurgencia simbólica, y que combaten el poder, que puedan ofrecer nuevos sentidos existencia de las sociedades y a los seres humanos, que respondan a sus necesidades, a sus sueños y utopías"(6)

Los pueblos indígenas han resistido por siglos en forma pasiva soportando atropellos, desprecios y privaciones. Ha llegado ahora el momento

6 GUERRERO ARIAS, Patricio, ídem pág. 134

de la insurgencia simbólica que es la lucha que los pueblos indígenas han empezado desde un par de décadas a esta parte. Tenemos a la vista varios elementos que validan esta afirmación también en el Paraguay: marchas indígenas desde el Chaco y desde la Región Oriental hacia la capital para presentar propuestas, reclamos y mejores condiciones de vida; se han creado movimientos indígenas por pueblos, por departamentos y a nivel nacional; su fuerza política está creciendo a pesar de ser numéricamente reducidos, aproximadamente el 2% de la población nacional. Se hacen escuchar cada vez más en la prensa escrita, radical y televisiva. Han logrado mostrar sus rostros y sus problemas no solo a las autoridades sino también a la ciudadanía en general, porque han ocupado plazas de la capital y cortado rutas en el mismo centro de la capital, Han pasado de la invisibilidad a la visualización.

En Paraguay los jóvenes indígenas, especialmente aquellos que han podido acceder a estudios universitarios y que algunos llaman “Intelectualidad indígena emergente”, se dieron cuenta de que el Estado-Nación moderno que la élite mestiza había venido construyendo con todo ahínco desde el siglo XIX fracasó rotundamente. En vez de ser un estado incluyente, resultó ser excluyente. Las culturas indias eran negadas; los pueblos eran víctimas de racismo y discriminación y estaban excluidos del bienestar económico, de la igualdad social, de los procesos de decisión política y del acceso a la justicia. El surgimiento de las organizaciones indígenas también refleja la emergencia de una cosmovisión indígena que todavía no constituye una ideología política estructurada y coherente, pero que contiene elementos de ella que la distinguen claramente de otras ideologías que permearon el pensamiento social durante muchas décadas.

Escribe Rodolfo Stavenhagen:

“Los pueblos indígenas han surgido como nuevos actores políticos y sociales en América Latina en años recientes, o más bien, como dirían algunos, como nuevo sujeto histórico. Con esto significamos que los indios se

transforman en activos en vez de continuar siendo objetos pasivos del cambio histórico".(7)

La cultura ha sido utilizada como fundamento de la lucha de los pueblos, fundamentándose sobre su memoria colectiva y sobre su historia para poder conquistar las utopías dormidas en sus corazones y construir otros proyectos de vida que den el sentido profundo al ser y a los seres en general, conforme a sus sentimientos históricos ancestrales.

Saben que para el cambio de vida y de los sentidos es necesario utilizar el inigualable instrumento que es la cultura".(8)

Entonces podemos decir que la cultura:

- a) Es un sistema de representaciones internas: valores, creencias, sentimientos, sentidos, significados, significaciones; se colocan en el nivel connotativo y emic. Se expresa mediante símbolos, su permanencia en el tiempo es larga con cambios casi desapercibidos, esta permanencia facilita la construcción de la memoria colectiva como patrimonio único y exclusivo del grupo.
- b) Es un sistema de manifestaciones externas de objetos hechos, comportamientos, prácticas, estructuras sociales, económicas, políticas, religiosas, etc. Estamos en el plano denotativo y etic, Sus manifestaciones externas son las artesanías, vestimenta, alimentos, viviendas, actividades, danzas, músicas y en general todo lo que tiene que ver con los signos. Estos elementos son más fácilmente descomponibles y sujetos a la erosión del tiempo. En este nivel es donde ante la necesidad de readaptación, se produce el cambio cultural.

8 GUERRERO ARIAS, Patricio, La Cultura, en Suplemento Antropológico Vol. XXXVIII, Nro. 1, Asunción, junio 2003, pág. 98.

Diversidad y Pluralidad

El fenómeno de la globalización económica ha invadido todos los pueblos del planeta. Aun en aquellos más remotos de la selva, la globalización ha traído consigo también la difusión de sistemas masivos de comunicación como son el internet, la televisión, la telefonía celular. Aparentemente el planeta se ha convertido en una “aldea global” donde al instante podemos recibir y enviar noticias, imágenes, mensajes. Los productos económicos de grandes empresas se publicitan masivamente en todos los países hasta la más pequeña aldea indígena de América Latina; esto ha supuesto un choque cultural muy fuerte o mejor dicho, una agresión directa a los sistemas socio-culturales tradicionales. Los pueblos en general ante este impacto han quedado de alguna manera enceguecidos y han entrado en el torbellino de las nuevas ofertas del mercado; por ejemplo, una misma novela televisiva se está viendo en América, Europa y África.

Nos preguntamos cuál es y cuál será el desenlace de esta invasión económico-cultural sobre los pueblos en general y sobre los indígenas en especial.

Hace dos décadas la caída del muro de Berlín ha significado una disgregación político-cultural de pueblos de diferentes culturas e historias que se han convertido en estados independientes; lo mismo ha sucedido con la caída de la ex Confederación de Yugoslavia lo que nos interesa observar es que cultura e identidad de los pueblos, a pesar de una pretendida homogeneización político cultural y lingüística, no ha dado los resultados prefijados, de hecho con todos esos estados independientes se ha evidenciado y restablecido la gran diversidad de culturas, lenguas y por ende, identidades.

El mundo es diverso, si bien es cierto que la globalización económica se ha difundido creando grupos de poder cada vez más ricos y pueblos más hambrientos, asistimos también a procesos de anti-homogeneización cultural. La insurgencia simbólica de los pueblos apunta a un nuevo orden socio-económico-cósmico.

Al recordar en 1992, el quinto centenario de la invasión europea a América, se ha acentuado también entre los pueblos indígenas. La insurgencia simbólica donde el punto de partida es la diversidad. La antropología ha pasado de ser la ciencia de lo exótico, de lo primitivo, de lo folclórico para que pase a ser:

"La ciencia de la diversidad, de la pluralidad y de la diferencia, de la alteridad y de la otredad y también de la mismidad; el antropólogo tiene como tarea aportar a mostrar los rostros multicolores de nuestras diversidades".⁽⁹⁾

También en Paraguay ha crecido la conciencia de la diversidad y de la diversidad como factor fundamental de la sociedad nacional; las diversidades culturales, ya sea de los pueblos indígenas que de las colonias de migrantes, son percibidas como una riqueza para el país donde cada cual aporta lo suyo específico estableciendo unas relaciones socioculturales fecundas para los distintos pueblos y para la sociedad en general. La misma Constitución Nacional de 1992 reconoce que el país es plurilingüe y pluricultural, y garantiza jurídicamente el ejercicio y las prácticas de las diversidades, siempre y cuando no atenten contra la integridad e incolumidad de los ciudadanos. En este contexto y con esa base constitucional fue más fácil para los pueblos indígenas emprender el movimiento hacia el reconocimiento factico de sus valores culturales tradicionales. Además el Artículo 62 de la Constitución Nacional declara que la existencia de los pueblos indígenas es anterior a la

⁹ GUERRERO ARIAS, Patricio, La Cultura, en Suplemento Antropológico Vol. XXXVIII, Nro. 1, Asunción, junio 2003, pág. 116.

formación y organización del Estado Paraguayo.

Ahora los pueblos indígenas del Paraguay sienten que son pueblos con historia, pueblos con pleno derecho de existir como “diversos”, pueblos con fronteras culturales y lingüísticas bien distintas y en un proceso permanente de comunicación intercultural. En el contacto con las otras diversidades o sea con los otros descubren sus mismas diferencias y características, valorando lo propio, y descubriendo que no hay cultura con validez universal. El abordaje a las realidades socioculturales debe ser desde el enfoque de las diversidades para lograr reconocimiento, respeto recíproco y, por ende, convivencia armónica; entonces la presencia de pueblos con culturas y lenguas diferentes no es un obstáculo para la construcción de una sociedad plural.

Y esto es porque todos están en procesos constantes de construir, desconstruir, y reconstruir nuevos modelos culturales que den sentido a la vida y a la existencia de todos los pueblos por igual sin diferencias.

¿Qué es la identidad?

Desde que los seres humanos han tomado conciencia de percibirse como “sujetos pensantes y sintientes” se han pues puesto las célebres preguntas filosóficas sobre su existencia, procedencia y destino;

¿Qué sentido tiene mi vida, por qué vine a este mundo, por qué vivo, a dónde voy, quiénes son los otros, qué soy yo con los otros, cuál es el sentido del cosmos en que vivimos? Estas y otras preguntas parecidas que son universales, pertenecen a la estructura originaria del ser humano, independientemente de las latitudes donde vive y de las situaciones concretas en que se encuentra.

Existe una respuesta personal que cada persona da de sí misma y es una respuesta colectiva que da un determinado grupo de personas que comparten de alguna manera rasgos culturales similares. Las respuestas a esas preguntas van construyendo algo parecido a un identikit que se acerca a poder analizar o describir la identidad e identidades de un pueblo. En el abordaje a la identidad se puede caer en un enfoque fatalista, o sea se etiqueta a la persona o a los grupos en base prejuicios y estereotipos casi siempre excluyentes cuando se refieren a grupos subalternizados, por ejemplo: "eres indio y por lo tanto haragán y traicionero", "eres negro y por lo tanto haragán y sucio", "los que viven en las favelas no quieren trabajar y son ladrones"; opuesto a estos hay otros prejuicios y estereotipos que van configurando identidades: "eres blanco entonces eres mejor educado e inteligente", "naciste en una familia rica y por lo tanto tendrás un gran suceso profesional y económico", etc.

Todos estos clichés caen frente a otro enfoque de la identidad cuando se la entiende como una construcción social o sea una actividad realizada conscientemente por los sujetos concretos, quienes perciben que las identidades se transforman, permanentemente porque son construcciones dialécticas e imbuidas de historicidad“.

"Las identidades se construyen sobre las representaciones que una sociedad y cultura se hacen sobre sí misma (mismidad) y sobre los otros (otredad), a través de un proceso de relación de diálogo entre estos (alteridad), La identidad tiene un sentido político, pues se vuelve una estrategia para la lucha por el derecho a la diferencia".(10)

Es importante considerar cómo se construye la identidad y cómo se relaciona con la cultura.

10 GUERRERO ARIAS, Patricio, Corazonar: una antropología comprometida con la vida, Asunción 2007, Pág. 442.

El primer paso es reconocer, analizar, aceptar y delimitar la propia identidad. Es un análisis "ad intra"; es cuando un pueblo reflexiona sobre "lo que es, sobre "a que pertenece" o "se adscribe"; este análisis puede hacerlo indistintamente un individuo perteneciente a un pueblo, o un pueblo mismo.

Al declarar la pertenencia se debe mirar hacia "los otros" e instaurar una dialéctica con la alteridad que permita definirse claramente a sí mismo, estableciendo los propios confines culturales en base al reconocimiento de las diferencias de los "otros". No podemos definir nuestras diferencias si no es comparándonos y confrontándonos con otros. O sea, los otros son necesarios para identificarnos a nosotros mismos.

El antropólogo Guerrero, nos delinea las características de la identidad y su relación con la cultura. Identidad y cultura no son la misma cosa, a pesar de que en el pasado algunos autores no distinguían claramente estos dos conceptos. La cultura es una realidad que se construye con procesos frecuentemente inconscientes, no decididos por la voluntad y puede no tener "conciencia identitaria". Mientras que la identidad es una reflexión, un discurso, que permite, en base a los rasgos culturales propios, declarar lo que somos, lo que sentimos, lo que vivimos, lo que queremos, lo que soñamos y lo que amamos.

Al entender la identidad en los términos arriba mencionados, resulta evidente que la misma identidad es un instrumento político que puede generar acciones y prácticas tendientes a luchar contra el poder que impide a los pueblos su participación, su desarrollo integral, su protagonismo en la sociedad.

Algunos autores hablan de "identidades fluidas" para indicar que las Identidades son una realidad cambiante, fluctuante.

También las identidades son múltiples y diferenciadas [íd...443]; cada individuo puede pertenecer a un determinado partido, o club, o profesión, o religión, etc. Cada una de estas pertenencias genera un tipo de identidad diversa de las otras, haciendo que se instalen en un mismo individuo diversas identidades.

Interculturalidad

La pluriculturalidad es un hecho constatable en todos los países en América Latina y por supuesto también en Paraguay. Se trata de reconocer que en un mismo país existen grupos diversos por lenguas, historias, tradiciones, creencias, etc.

En Paraguay, entre otros grupos diversos, hay que mencionar en primer lugar los veinte pueblos indígenas pertenecientes a cinco familias lingüísticas; luego está el grueso de la población (aproximadamente el 90% de la población total, que denominamos población mestiza); se ha originado al comienzo de la colonia por uniones entre españoles y mujeres indígenas situadas en comunidades cercanas a Asunción. Las criaturas nacidas de estas uniones se criaban en las aldeas indígenas teniendo como lengua materna el guaraní. De estos primeros núcleos de mestizos derivó la mayoría de la población que ya no era ni indígena, ni española. Ahora, estos mestizos siguen hablando guaraní y la lengua ha sido declarada junto con el castellano lengua oficial de la República del Paraguay, que es el único país donde una lengua indígena ha pasado a ser lengua oficial de la población no indígena.

Además de población indígena y población mestiza, existen poblaciones de migrantes que constituyen colonias y conservan sus lenguas y partes de sus tradiciones (por ejemplo, los menonitas, los japoneses, los coreanos, entre otros).

El reconocimiento de la pluriculturalidad es solo un primer paso por cierto importante pero no suficiente para la convivencia y el desarrollo integral; de hecho podría suceder y ha sucedido que se reconoce la existencia de culturas diferentes pero se les atribuye connotaciones despectivas o de inferioridad social. Esto ha sucedido especialmente en nuestro país con las poblaciones indígenas y con las poblaciones rurales mestizas.

Se debe, por lo tanto, cuestionar las relaciones que se han establecido entre las diferentes culturas porque se 'han generado situaciones socialmente asimétricas y hegemónicas en deterioro de la igualdad de derechos para todas las poblaciones. La tolerancia de la diversidad pero en condiciones de diferencia de estatus social, económico y político obstaculiza e impide el pleno e integral conocimiento de los pueblos y genera focos de conflicto que deben ser resueltos políticamente antes de llegar a posibles iniciativas violentas o destructoras.

A raíz de todo esto se aboga para crear y construir entre las culturas unas relaciones de equidad y participación. No se trata solo de convivir uno al lado de otro, sino de establecer canales políticos sólidos para el diálogo, el mutuo respeto, el entendimiento en condiciones de paridad jurídica, social y política. Se trata de reconstruir universos simbólicos que otorguen sentido a la vida y a la existencia de cada pueblo a pesar de sus diferencias con los otros.

Patricio Guerrero expresa lo siguiente:

"La interculturalidad es resultante de la dialéctica de un proceso social de construcción simbólica en el cual se expresa la conciencia, la voluntad, la creatividad, los imaginarios sociales, las representaciones, las esperanzas, los sueños, las utopías, los proyectos de existencia de diversos actores que, en un determinado momento de la historia, buscan la construcción de nuevas formas de sentir, de pensar, de hacer, de significar, de tejer la vida".

La interculturalidad entendida como proceso político tropezará contra serios obstáculos, como son los grupos que detienen el poder, los cuales tendrán miedo de perder sus privilegios y sus influencias sobre los otros pueblos más débiles y es justamente aquí donde los pueblos históricamente postergados deben insurgir cultural y simbólicamente, utilizando los recursos propios de sus culturas e identidades para enfrentarse con el “otro” poderoso. Se trata de una lucha basada sobre la fuerza de la negociación para buscar salida en la encrucijada sociopolítica en que se encuentran, dando nuevos significados y significaciones para que cada cual encuentre nuevos sentidos y puedan convivir armónicamente. Para llegar a esa situación de diálogo negociador de sentidos no se debe olvidar que se deben resolver previamente situaciones de íntima pobreza, desnutrición, enfermedades. Los grupos que se encuentran con una muy baja calidad de vida están tan angustiados por las calamidades cotidianas que ya no tienen ni siquiera la fuerza de reaccionar, de soñar y de esperar un futuro mejor.

En el Paraguay, después de tres siglos de colonia española y dos siglos de independencia republicana, se nota que todavía la colonialidad mantiene sus tentáculos como un pulpo que atrapa y devora grandes masas poblacionales. No solo los indígenas son víctimas de la colonialidad del poder, de la colonialidad del saber, de la colonialidad del ser, sino también amplios sectores del mundo rural y urbano.

Los pueblos indígenas pueden enfrentarse a la colonialidad del saber oponiendo sus sabidurías ancestrales, sus refinados y profundos conocimientos de la naturaleza, de la medicina, de la conservación de la tierra, del agua, del aire, de los animales y plantas, y más ampliamente de todo el cosmos.

A la colonialidad del poder se le puede oponer con los sistemas políticos basados sobre la participación plena de todos los miembros del grupo en las

decisiones que atañen a la comunidad. En esas asambleas, en guaraní se las llama Aty Guazú, no se busca imponer la propia opinión sino que se busca el bien común y en las largas reuniones nocturnas tras muchas horas y a veces días de conversación se llega a un consenso donde no hay ni vencedores ni perdedores, porque todos están de acuerdo que lo decidido responde al bien común.

Los indígenas pueden oponer su concepto de persona a la colonialidad del ser, no es un concepto antropocéntrico donde todo el universo debe estar al servicio de la humanidad; la misma persona no está por encima del cosmos, sino que es parte del cosmos y, por lo tanto, con una relación de respeto, de amor, de conservación. En muchas culturas indígenas, a través de sus mitologías des-cubrimos cómo todos los seres (animales, plantas, aves, astros del cielo, etc.), al comienzo eran personas y, por lo tanto, se le debe el merecido respeto.

La relación de los pueblos indígenas de la selva no es destructora ni explotadora, porque todo está invadido por un trasfondo antro-po-espiritual. La cosmovisión de los pueblos indígenas es un arma muy poderosa contra la colonialidad del ser.

Patricio Guerrero sugiere:

"Para enfrentar la colonialidad del ser, se requiere de la construcción de formas diferentes, otras, de sentir, pensar, decir, imaginar, hacer, actuar, significar, en definitiva, de la construcción de éticas, estéticas y eróticas, otras de la existencia, que abra espacios al des-sujetamiento de las subjetividades y la sexualidad; abrir espacios a la sensibilidad a fin de enfrentar la colonialidad de la afectividad y empezar a corazonar la vida".⁽¹¹⁾

11 Idem: pág.262

Una etapa necesaria para la descolonización del saber, del ser y del poder es la de construcción de conceptos que se han esclerotizado a lo largo del tiempo y que se presentan como columnas fundantes para todo tipo de pensamientos y acciones. Son realidades consideradas, intocables, necesarias, indiscutibles. Son propiamente esos conceptos o instituciones o prácticas que se deben construir para poder reconstruir algo nuevo que dé sentido a la vida y existencia de los pueblos. Entre ellos está la enseñanza, la educación, la cultura, los conocimientos, la religión, la política, la participación, la democracia, la igualdad, y otros.

En esta investigación nos proponemos principalmente enfocar aquellos instrumentos teóricos que nos permiten apuntar a la creación de un nuevo modelo de Escuela Indígena.

Ambigüedades, críticas y conflictos

En las últimas décadas el concepto de interculturalidad ha primado en todas las reuniones y congresos en América Latina. La aplicación de este concepto ha entrado en todos los países especialmente en los Ministerios de Educación y Cultura, para realizar e inspirar escuelas interculturales y bilingües mediante las así llamadas Reformas Educativas.

El concepto de interculturalidad fue y es muy manipulado, así que es oportuno analizar desde varios puntos de vista ¿qué se entiende por interculturalidad y cuáles son las implicancias y las finalidades políticas que están detrás de ella? Se trata de desenmascarar eventuales proyectos conservadores y manipuladores que podrían utilizar la interculturalidad para aparentar como avanzados, progresistas y defensores de las lenguas y culturas autóctonas y no autóctonas.'

El concepto de interculturalidad mayormente utilizado a nivel académico, público y privado se relaciona con el reconocimiento de otras culturas y con el deseo de protección de ellas siempre y cuando no modifique las estructuras políticas, sociales y económicas. En este sentido los paladines de este concepto abogan por la conquista de una armonía social, porque es necesario en la sociedad respetar y dialogar con los "otros", con sus culturas; estos "otros" frecuentemente se reducen solo a los indígenas y a los afrodescendientes. Consideran una conquista intercultural conseguir que se sienten alrededor de una mesa un indígena, un afrodescendiente y un blanco. El hecho de que estén hablando, que se estén escuchando, que estén organizando juntos actividades culturales, conferencias, congresos, programas educativos, o materiales escolares bilingües; todo esto parece y lo llaman interculturalidad. Este diálogo respetuoso y participativo a nivel individual, grupal y público es visto como un nuevo camino para el futuro de los "otros" y para la preservación de sus culturas.

Este concepto de interculturalidad supone que por naturaleza los pueblos diferentes tienen la tendencia a conocer las diferencias y diversidades y a bregar para su defensa. Nadie duda de la buena voluntad de las personas involucradas en los procesos de interculturalidad, pero no es suficiente llegar a ese nivel. Se debe explorar nuevos conceptos y posibilidades transformadoras de la interculturalidad.

En realidad, cuando se reúnen respetuosamente, indígenas afroamericanos y blancos mestizos, en supuesto diálogo y armonía, no se evidencian las intenciones y los objetivos menos visibles y profundos. Con esto quiero decir que no se evidencian las relaciones de dominación y de desigualdad existente entre los blancos, mestizos que tienen un "background occidental" y, por lo tanto, unas actitudes y comportamientos e ideologías de

superioridad. Algunos autores hablan de “superculturas” refiriéndose a los europeos y norteamericanos. La interculturalidad como deseo de vivir una armonía se construye sobre la base de una justicia cultural y social, como dice Jorge Viaña. "La interculturalidad como aspiración a un tipo de relación social de respeto y diálogo entre diversos para vivir en armonía, no existe como fenómeno social general ni existirá si no desmontamos y de-deconstruimos este orden (económico. Político, social y cognitivo) de desigualdad absoluta y dominación". (12)

De hecho, en nuestro continente existe un sistema civilizatorio liberal, mercantil, que se mantiene social y económicamente en un nivel superior a los otros sistemas integrados por oprimidos, excluidos y subordinados. Estas relaciones de marcada desigualdad no permiten establecer una verdadera interculturalidad porque esta, al propiciar el diálogo entre diversos, no se reduce solo a lo lingüístico y cultural, sino que critica y cuestiona las relaciones de dominación y colonialidad. Para realizar una interculturalidad crítica que desemboque en sociedades más simétricas, necesariamente se debe descolonizar la cultura. Entonces, la reflexión y la construcción de la interculturalidad, necesariamente debe desembocar en prácticas emancipadoras que faciliten la transformación de la sociedad. La interculturalidad será' así' un instrumento de crítica y de lucha para crear un sistema socio-cultural-económico distinto de los sistemas capitalistas generadores de desigualdades y discriminaciones.

La interculturalidad, al asumir el rol crítico ya no es una realidad concreta y objetiva, sino un proceso conflictivo y largo; es una construcción paciente y en continua búsqueda de nuevos equilibrios y perspectivas. Es un instrumento alternativo que al asumir su rol encuentra unos conocimientos no solo plurales, sino jerárquicos. Todos los conocimientos tecnológicos impuestos

12 VIAÑA. Jorge y otros, Interculturalidad crítica y descolonización, 2009, p7

desde la sociedad tecnológica deben ser también puestos sobre la mesa y discutidos críticamente.

“Toda propuesta intercultural tiene que estar hoy consciente desde que su perspectiva se lanza en un contexto epistemológico ocupado, invadido por la cultura científica dominante, entendiendo por esta no solamente una constelación abstracta de saberes más o menos relevantes para el ser humano y su estar de hoy en el mundo, como un dispositivo de concentración de poder de que condiciona e hipoteca la producción misma del conocimiento, así como su transmisión, su administración, su empleo, su organización e institucionalización”.(13)

A causa de las tecnologías modernas se generan situaciones de violencia epistemológica en el diálogo entre culturas. Y esto ocurre porque la ciencia y el saber académico desconocen, desprecian o descalifican los saberes tradicionales y ancestrales, así como las tecnologías simples y no destructoras ni degradadoras del ambiente. Es en este contexto que hablamos de violencia epistemológica del saber occidental vs. los saberes tradicionales; porque estos últimos son considerados como primitivos e insuficientes para resolver los problemas de hoy. En el diálogo intercultural entre saberes tradicionales y tecnologías contemporáneas es preciso reconocer críticamente la pluralidad de los conocimientos para fundamentar y avanzar en las formas de comprender, investigar y actuar. Entonces el saber tecnológico perderá su hegemonía, relativizando su presencia en el planeta y abrirá sus horizontes espaciales y temporales a nuevas formas de organizar los conocimientos y el bienestar de las poblaciones. La recapacitación del sistema epistémico dominante es un reclamo imperioso para abrir las puertas a una pluralidad epistemológica y construir nuevas simetrías y nuevas sociedades.

13 idem p.9.

Bajo estas condiciones el diálogo intercultural será un instrumento adecuado para alcanzar el equilibrio epistemológico.

Castro Gómez (14) aportó significativas reflexiones sobre la teoría crítica de la cultura; se trata de pensar la relación sujeto-objeto de una manera dialéctica y contradictoria; el sujeto tiene la tendencia a mirar y juzgar el objeto desde su propio punto de vista y desde sus intereses epistemológicos; mientras que, el proceso crítico exige que se reconozca que tanto el sujeto como el objeto son afectados y se modifican ya solo por la presencia del otro y que la relación intercultural dialéctica genera un cambio recíproco. Esta relación cultural está envuelta por un tejido conflictivo que marca; inspira y condiciona el desarrollo mismo del diálogo, los objetivos y los logros.

“Al aplicar la teoría crítica de la cultura, el reflexionador de la cultura no es un ser aséptico ubicado en la distancia, que puede contemplar los fenómenos culturales sin mancharse en ellos, sino que está atravesado por los mismos hechos culturales que estudia y por ello mismo se encuentra en una situación de sujeto-objeto no siempre separable y distinguible”.⁽¹⁵⁾

Castro Gómez y otros que piensan críticamente 'la cultura, usan el concepto de "totalidad social" entendida como algo cualitativamente diverso de la suma de los individuos de una determinada sociedad; es algo distinto a suma de las voluntades subjetivas. En este sentido el concepto de totalidad social sirve como un instrumento político útil para la transformación social; o sea la teoría crítica de la cultura no tiene solo funciones declarativas, es realmente transformadora porque la situación de conflictos y contradicciones en las que opera la lleva a generar nuevas situaciones y soluciones. A través de

¹⁵ GARCES/ F. "De la interculturalidad como armónica relación de diversos a una interculturalidad politizada", en "Interculturalidad crítica y descolonización" 2009, p. 26.

la interculturalidad lucha por una reubicación política capaz de reducir las asimetrías socio económicas. Desde esta mirada; la interculturalidad se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales de múltiple vía, buscando la concreción de interrelaciones equitativas a nivel de personas, conocimientos, prácticas desde el reconocimiento del conflicto inherente en las asimetrías sociales, económicas, políticas y del poder.

La interculturalidad no hace referencia a un simple reconocimiento o tolerancia de la alteridad ni a procesos de esencialización de identidades étnicas inamovibles. La interculturalidad hace referencia a prácticas en construcción y de enriquecimiento en el conflicto y en el forcejeo por lograr espacios de poder. A diferencia de la multiculturalidad, que es un hecho constatable, la interculturalidad aún no existe, se trata de un proceso a alcanzar por medio de prácticas acciones por medio de prácticas concretas y conscientes”.⁽¹⁶⁾

Historia, memoria y olvido

Paul Ricoeur tiene una propuesta muy simple: retomar las palabras, los símbolos de nuestra cultura para releer, re-interpretar y re-proyectar la historia de nuestra identidad. Si recurrimos a la memoria, como lo hace el literato historiador, podremos descubrir un bagaje cultural de lucha a favor de un mundo más humanos, en el descubrimos creencias, valores y utopías de nuestra gente dignas de ser tomadas en cuenta en la narración de una historia.

16 WALSH, C. "La problemática (le la interculturalidad y el campo educativo", Ponencia jiresentatla en el Congreso de la OEI Multiculturalismo, idenlidad y educación, 16 abril de 2002, en "Inter- culturalidad crítica y descolonización", p. 27.

La mirada retrospectiva del historiador, aplicada al pasado de nuestra cultura y a sus textos fundadores, no se opone a la mirada exploradora de lo posible en el imaginario social. Y es el literato que captura, en la palabra, ambas realidades. En efecto, la historia no se limita a describir y explicar los hechos pasados.

Puede también aventurarse a resucitar y a reanimar las promesas no cumplidas del pasado y es precisamente lo que hacen y logran ciertas narrativas paraguayas. Recordamos, a propósito de la mirada aplicada al pasado de nuestra cultura, el famoso relato Yvy maraney (“la tierra sin mal”) de los guaraní, que nos muestra cómo ya nuestros antepasados ensayaban este lenguaje utópico en sus narraciones”.(17)

En este sentido, cabe recordar la opinión del antropólogo Pierre Clastres, quien caló hondo en la cultura de los guaraní, a quienes califica como “teólogos de la selva”, en cuya cosmogonía, “sorprendentemente”, no se sabe qué es más admirable: “la profundidad del pensamiento filosófico, o la belleza resplandeciente con que la expresan”.

Re-leer la historia de nuestra cultura, ayuda a florecer ciertas promesas no cumplidas del pasado. Sobre todo en nuestro caso particular, el del Continente latinoamericano, cuyos relatos históricos revelan ciertas configuraciones comunes a todos los pueblos en las que la imaginación de nuestra gente ha buscado, ya desde siempre, investir nuevas formas, nuevas posibilidades de ser, ensayando nuevas identidades, nuevos valores universales, expresados en sus narrativas y en sus relatos populares.

La memoria ayuda a la construcción de procesos que no olvidan las virtudes, ni los errores del pueblo.

17 ZÁRATE, N. "La Historia: interpretación, narración y escritura en Paul Ricoeur", CEADUC, Universidad Católica, Asunción, p. 112

“Estamos llamados a re-leer la historia de nuestros pueblos, los grandes relatos de vidas de nuestras gentes, para crear conciencia crítica y recrear nuevas utopías. Ejercer nuestro poder de proyectar un mundo mejor. Así tendremos la posibilidad de una acción histórica que de sentido al futuro, y busque, con ese mismo actuar, las soluciones a los problemas contemporáneos de nuestra gente. La lectura de los relatos y acontecimientos de nuestra historia, de nuestro pueblo, puede darnos una pista para asumir la historia de nuestro continente, que está cargado de historias de seres humanos que en medio de las contradicciones de la vida buscaron remediar y asumir la propia historia, intentando cambiarla para bien. En base a nuestra historia, a nuestras experiencias buenas o nefastas, debemos pensar nuevas alternativas. Esta re-lectura, esta interpretación demuestra realidad, crearía en nosotros la necesidad de re-figurar nuestra historia, proyectar nuestro futuro, poner en movimiento todas nuestras potencialidades propias, para construir ese "otro mundo posible".⁽¹⁸⁾

Cuando Ricoeur se pregunta por el tiempo y su configuración narrativa en el relato histórico concede a la memoria un lugar privilegiado. Así el tiempo se hace humano en cuanto se articula de modo narrativo y, a su vez, que la narración es significativa en la medida en que describe los rasgos de la experiencia personal cuyo asiento estriba en la memoria.

La fenomenología de la memoria, que propone Ricoeur, se estructura en torno a dos preguntas: ¿de qué hay recuerdo?, ¿de quién es la memoria?⁽¹⁹⁾, teniendo en cuenta que la fenomenología de Ricoeur es la que tiene asiento en la husserliana, lo cual quiere decir que cuando uno tiene conciencia de algo rige el adagio husserliano según el cual toda conciencia es conciencia de algo.

18 BAREIRO SAGUIER, R. en ZÁRATE, N. " La Historia: Interpretación, narración y escritura en Paul Ricoeur" , CEADUC, Universidad Católica, Asunción p XII

19 RICOEUR, P. "La memoria, la historia, el olvido" Madrid 2003 p 19

Enfatiza Ricoeur que lo propio de la memoria es el recuerdo; vale decir, la certeza de una imagen o huella que los acontecimientos del pasado dejan en cada sujeto y que permanece marcada en el espíritu.

Así ha querido plantear la pregunta "¿qué?" antes que la consulta "¿quién?", porque la primacía otorgada largo tiempo a la pregunta "¿quién?" tuvo como efecto negativo llevar el análisis de los fenómenos mnemónicos a un callejón sin salida, puesto que fue preciso tener en cuenta la noción de memoria colectiva: Si se dice demasiado deprisa que el sujeto de la memoria es el yo de la primera persona del singular, la noción de memoria colectiva solo puede pasar por un concepto analógico, incluso por un cuerpo extraño en la fenomenología de la memoria.

La teoría platónica de la eikón subrayaba principalmente el fenómeno de presencia de una cosa ausente, quedando implícita la referencia al pasado. Así entendido pudo constituir un obstáculo al reconocimiento de la especificidad de la función propiamente temporalizadora de la memoria. Se valoriza el concepto de Platón, pero se completa con Aristóteles. La memoria se dirige hacia la realidad anterior, ya que la anterioridad constituye la manera temporal por excelencia de la cosa recordada", de lo "recordado" en cuanto tal.

No tenemos nada mejor que la memoria para garantizar que algo ocurrió antes de que nos formásemos el recuerdo de ello. Por eso la historiografía "no logrará modificar la convicción de que el referente último de la memoria sigue siendo el pasado, cualquiera que pueda ser la significación de la "paseidad" del pasado".(20)

El tiempo sigue siendo el elemento obligatorio en las operaciones de la memoria. Ricoeur encuentra en Aristóteles los tratamientos de mneme y

20 RICOEUR, P. La memoria, la historia, el olvido, Madrid 2003, p. 23.

anamnesis como pertenecientes a una sola y misma problemática: la distancia temporal.

El intervalo de tiempo, entre la impresión primera y su retorno, es el que recorre la rememoración. En este sentido, el tiempo sigue siendo la apuesta común a la memoria-pasión y a la rememoración-acción.⁽²¹⁾ De este modo, la iniciativa de la investigación incumbe a un "poder buscar que es nuestro. El punto de partida sigue estando en el poder del explorador del pasado, aunque el encadenamiento que de ello resulta derive de la necesidad o del hábito. Pero no se pierde de vista la cuestión del tiempo en el transcurso de estos ejercicios de memoria metódica: la "noción de distancia temporal es inherente a la esencia de la memoria".

En cuanto a la anamnesis, Aristóteles dio, con este término, la primera descripción razonada del fenómeno mnemónico de la rememoración, el cual hace frente a la simple evocación de un recuerdo que viene a la mente.

La imaginación y la memoria poseen como rasgo común la presencia de lo ausente, pero los diferencia la suspensión de cualquier posición de realidad y la visión de lo irreal en el caso de la imaginación y la posición de una realidad anterior, en el caso de la memoria. La memoria señala un pasado caduco, y la segunda un posible irreal.

Antes se hablaba del pasado como el objeto de estudio de las sociedades en el tiempo. Hoy se entiende que más que el pasado, es lo "acontecido" de las sociedades en movimiento lo que se quiere conocer.

Numerosos estudios sobre la memoria abogan por la idea no de la sustitución de la memoria por la historia, Sino de la revisión continua de la relación entre historia y memoria colectiva.

21 Ídem, pp. 36-37.

En La memoria, la historia, el olvido, Ricoeur intenta una política de la memoria justa”, como una memoria esclarecida por la historiografía como historia capaz de reanimar una memoria declinable.⁽²²⁾

La memoria sería la última instancia o guardián de algo que efectivamente sucedió en el tiempo. Así la memoria no debería ser un simple objeto de la historia, sino una de sus matices.

No se debe olvidar que la relación entre memoria y cultura tiene también otras dimensiones: una dimensión afectiva que induce a los pobladores a buscar con amor e interés en el "baúl de los recuerdos" y en los "relatos ancestrales" todo el patrimonio tangible e intangible del grupo. Y de ahí con intuición y afectividad enriquecerse para dejar que el corazón sugiera métodos de lucha y de liberación.

La memoria es, por lo tanto, un acumulado social y una construcción de la vida de un pueblo que le permite seguir viviendo como pueblo. La construcción de la memoria y del olvido así como de la afectividad serán los pilares fundantes de la dimensión política para tener eficacia en las luchas contra el poder.

Escuelas indígenas, conflicto entre la natalidad y la escritura

Comúnmente se identifica la educación con la educación institucionalizada y se suele equiparar educación con educación formal, dando una importancia exclusiva a la escuela de tradición occidental, mientras quedan desatendidas las potencialidades y responsabilidades sociales de formar y posibilitar la participación en los conocimientos y su apropiación. Razonamientos de esta índole, diariamente repetidos, relacionan

22 ZARATE, NILO "La historia; Interpretación, narración y escritura en Paul Ricoeur", CEADUC, Universidad Católica, 2006

diferentes fenómenos de una forma que aparentan ser evidentes y por lo tanto incuestionables.

Razonamientos que impiden que se asuma críticamente una realidad que todos constatamos; que la educación escolar de un modo u otro no cumple con lo que ella esperamos. No se tocan los aspectos relevantes para lo que la escuela debería buscar: dar más vida al pueblo. Más bien, las simplificaciones desvían la atención de las cuestiones esenciales e imposibilitan dar respuesta a las preocupaciones y aspiraciones existentes.

La escuela actual y vigente se percibe básicamente como transmisora de conocimientos. En la tradición occidental, la generación, ampliación y transmisión de estos conocimientos están inseparablemente ligadas a la escritura. Por lo tanto, se piensa que uno de los logros básicos de la educación es la tan reivindicada superación del analfabetismo. Pero, ¿qué implicancias tiene este presupuesto para la educación escolar concreta? Y más aún, ¿para la educación escolar indígena?

La equiparación de la "educación" con la habilidad de escribir desconoce las formas alternativas para la transmisión y reconstitución de contenidos, que están presentes y vigentes en las sociedades autóctonas. Se dice, por ejemplo, que recién la ortografía le da al idioma su gramática: "este idioma tiene ortografía, ya tiene gramática" y se ignora que la gramática existía en la mente de sus hablantes mucho antes de la invención de la letra. El profundo menosprecio hacia las formas autóctonas que nutre expresiones de esta índole, excluye no solo los contenidos tradicionales, sino toda una tradición milenaria de generación, reconstitución y ampliación de conocimientos. Niega, por lo tanto, que pueda existir una educación que no sea, en el fondo, la "occidental". De hecho, la llamada escuela indígena se desenvuelve desde un principio con un gran desnivel ideológico: no se presenta a través del eje maestro-alumno que podría referirse a un proyecto

común, sino con la oposición exclusiva del “nosotros, que sabemos” y “los indígenas, que deben aprender”. Nunca, entonces, puede convertirse en un espacio para un viaje aprehensivo compartido, un lugar donde se realice, como ya lo propusiera Freire, “una devolución que se le hace al pueblo, en forma organizada, de aquello que él nos ofrece en forma desorganizada”. De este modo queda descartado que la escuela sea un lugar donde el pueblo indígena construye su presente y su futuro: la vida del pueblo indígena se vuelve una vida que definen los otros.

En esta situación, el universo simbólico de los pueblos indígenas se debilita, se deteriora y puede entrar en la “caja del ocultamiento” por vergüenza de ser lo que es.

Con una escuela dirigida desde ideologías prefijadas desde afuera se ha producido un daño inmenso a los pueblos indígenas: se ha contribuido a desintegrar y vaciar las jóvenes generaciones de los contenidos y valores autóctonos, impidiendo su marcha y luchas reivindicativas para “otro presente” y “otro futuro”.

La posibilidad de escribir se ve fácilmente sujeta al menosprecio de lo autóctono. Además, se suele simplificar sobremanera el mismo concepto del escribir. Se dice “falta de ortografía para este idioma”, como si la definición de la ortografía fuese un logro en sí que garantiza la posibilidad de escribir. Contradiendo una frecuente percepción típica del pensamiento “blanco” en su relacionamiento con grupos indígenas, en cuanto piensa y hace pensar que tener un estatuto ya es organización, tener hospital es salud, tener escuela es educación; hay que afirmar que tener una ortografía no es relevante. La ortografía, pues, no es más que una simple herramienta. Para que sea de utilidad, debe llegar a dar acceso a las potencialidades de la escritura.

La enseñanza de la lecto-escritura es un sinsentido, que puedan ser leídos. Es más, aun en las comunidades donde se la enseña en idioma autóctonos, más allá de algunas cartillas para los primeros grados, no hay nada más para leer. Que el origen de una tradición literaria propia nunca fuera previsto, indica nuevamente que los pueblos indígenas fueron planteados como objetos de la escritura, nunca como sujetos: la finalidad principal de la ortografía ha tenido una intencionalidad claramente civilizadora, pues lo que se ha buscado es posibilitar el acceso a contenidos occidentales, un paso inicial de la alfabetización en castellano.

La definición del sistema ortográfico de una lengua y su posterior enseñanza solo tienen sentido si se encara desde un principio una apropiación orgánica de la herramienta de la escritura y se conciben a los hablantes del idioma como protagonistas responsables del proceso. Caso contrario, el hecho de escribir nunca “funciona bien” y solo se relaciona con contenidos superficiales o, por ser ajenos, mal entendidos. Es lo que expresa un joven Angaité: “Sé leer en castellano, pero no entiendo casi nada. En mi idioma lo entendería todo, pero no puedo leer”. Esto lleva a la típica frustración que se origina cuando las propuestas de los “blancos”, aunque aparentan ser adecuadas para la construcción y la dignificación de la vida, no cumplen con las esperanzas que se tiene en ellas ni posibilitan el entendimiento.

Comúnmente, se piensa que la escritura mejora el nivel de vida de un pueblo. Se afirma, por ejemplo, que los “indígenas deben aprender a leer y escribir para que no se los pueda engañar”. Pero en esta afirmación está implícito que se entiende la lectoescritura castellana, porque es este ámbito donde pueden proceder los engaños. ¿Sirve escribir? Probamos a liberarnos por un momento del que presupuesto de que la escritura es necesaria para que haya educación de hecho, la vida indígena actual no tiene muchas ocasiones en las que escribir y leer constituyen una necesidad real. Que no se nos entienda mal: no hablamos contra del derecho indígena de escribir, y

especialmente del derecho a un espacio para desarrollar las potencialidades de la escritura en su idioma materno y a partir de su mundo propio. Más bien, argumentamos en contra de una lógica civilizatoria y colonizadora que equipara educación con la habilidad de escribir y el no poder leer con una falta de educación. Cuestionamos una escuela cuyo objetivo principal es llegar lo más lejos y lo más alto posible en la escalera educativa institucional; pero que no busca preparar para la vida.

Cuestionamos una escuela que pide a los indígenas la participación, pero que su mismo diseño la hace imposible. Está bien comprobado que los alumnos de una cultura diferente, sin o con letras, no tienen las condiciones para llegar lejos en un sistema escolar que excluye sus saberes, sus conocimientos y sus prácticas de vida.

Bajo ciertas condiciones, la escritura puede aportar algo a los procesos de generación y fortalecimiento de significados propios y por lo tanto a la dignificación de la vida. Pero a pesar del énfasis permanente en su supuesta importancia, estos procesos no están necesariamente ligados a la escritura y mucho menos dependen de ella. La oralidad es y va a seguir siendo el pilar de la vida autóctona.

Sugerimos, por lo tanto, para la educación escolar indígena fundamentalmente la dimensión oral para poder cumplir con su rol de dar vida al pueblo. Hay que dar lugar a la inclusión de las respectivas estrategias de actuación tanto como de los contenidos que se desenvuelven a través de lo oral. Pero sobre todo se debe asumir el papel primordial que la oralidad tiene en los pueblos indígenas que es garantizar el protagonismo autóctono a partir de sus dimensiones de sentido. Esto implica un cambio radical en la forma actual de escuela, pero no significa comenzar de cero, sino asumir y revitalizar lo existente en los pueblos indígenas. A la vez, podría significar un paso hacia la superación del actual dilema de la escuela: la búsqueda indígena puede

generar parámetros válidos también para el contexto criollo. Bien suele decir Bartomeu Melia que "no existe un problema de educación indígena' sino una solución indígena al problema de la educación".

Educación indígena y educación escolar indígena

Queremos decir que educación no es lo mismo que escuela. Partimos del presupuesto básico de que los pueblos indígenas poseen pedagogías propias muy importantes a la hora de hablar de escuela indígena. Los métodos Indígenas propios de aprendizaje deben orientar la educación escolar como un nuevo espacio y tiempo educativo. Por eso, la escuela no podrá constituirse en el único espacio de aprendizaje en las comunidades indígenas.

Cada pueblo tiene su forma de educar a sus hijos, es un proceso que tiene que ver con las etapas propias de la vida, la lengua, la forma de organización de la comunidad, el rol de los mayores y de toda la comunidad. En ese sentido, la mayoría de los Pueblos Indígenas mantienen vivas sus formas de educación tradicional transmitiendo a sus hijos lo que aprendieron con sus antepasados, Hablamos entonces de acción pedagógica propia.

Estas pedagogías tradicionales tienen un papel muy importante en la definición de políticas de educación indígena que puedan atender los intereses, las aspiraciones y necesidades de las comunidades indígenas que hoy asumen el proceso de la escuela indígena como un proyecto propio de vida.

Los Pueblos Indígenas mantienen su alteridad gracias a las estrategias propias, una de las cuales es la acción pedagógica. En otros términos, continúa habiendo en esos pueblos una educación indígena que permite, que

el “modo de ser” y la cultura se reproduzcan en las nuevas generaciones y, segundo que los ayude a encarar situaciones nuevas.

Entendemos por políticas públicas las acciones implementadas por el Estado para la sociedad; en este caso, en relación a los Pueblos Indígenas. Cuando hablamos de política indigenista del Gobierno, nos referimos al conjunto de orientaciones, normas, objetivos, procedimientos y políticas orientadas al respeto de la cultura, los derechos y los intereses de estos pueblos.

En la actualidad no contamos con leyes y normativas que puedan garantizar el cumplimiento y la implementación de políticas de Estado o políticas de gobierno en salud, educación, tierra, producción y medio ambiente específicas para los Pueblos Indígenas.

Un indígena Mbya de Caaguazú, L. G., decía:

“Los pueblos indígenas tenemos nuestra propia política en nuestra comunidad y es la que trae beneficio para todos; nosotros sabemos lo que queremos y adónde queremos llegar, queremos que las políticas públicas nos den autonomía a través de la escuela, participación, donde las decisiones comiencen en la comunidad y no en las autoridades, como hasta hoy acontece; queremos unión y comprensión entre los profesores, líderes y toda la comunidad”.

En este camino de construcción, de redefinición de las relaciones entre el Estado Paraguayo y los Pueblos Indígenas, necesitamos políticas y leyes que aseguren una educación escolar diferenciada, específica, intercultural, bilingüe y el uso de la lengua materna en los procesos propios de aprendizaje, debiendo el Estado garantizar políticas educativas indígenas incorporadas en las políticas públicas nacionales.

Es importante contar con políticas educativas indígenas y su marco legal correspondiente para garantizar el cumplimiento y la implementación de dichas políticas.

Desde año 2001 comenzaron las movilizaciones y discusiones en torno a la elaboración de propuestas de un anteproyecto de Ley de Educación Indígena. En dicho año, se realizó un encuentro de trabajo donde maestros indígenas, líderes políticos y religiosos junto con representantes del Ministerio de Educación y Cultura — MEC y de otras entidades de apoyo, analizaron la Ley General de Educación N° 1264/ 98 que, si bien en su Art. 2° establece que los Pueblos Indígenas gozan del respeto de los derechos que les son reconocidos por la Constitución Nacional; en su Art. 77 deja sin efecto lo anterior al formular que: "La educación de los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la presente ley".

Así mismo, en el estudio del Estatuto del Educador N° 1725/ 01 y del Reglamento del Estatuto del Educador se constató que no contemplan las realidades de las escuelas indígenas y, más aún, ponen en riesgo los puestos de trabajo de los maestros indígenas con las exigencias de profesionalización a partir del año 2006.

Ante la necesidad latente y la urgencia de contar con normativas jurídicas, en julio de 2003 se iniciaron las consultas sobre los derechos a ser consagrados en una Ley de Educación indígena a ser presentada al Parlamento Nacional. En dichos espacios, representantes de comunidades indígenas explicitaron lo que querían que dicha ley garantizara.

Para este proceso se conformó un grupo de seguimiento de representantes indígenas, que juntamente con organizaciones de maestros y acompañantes, participan de talleres de capacitación cívica y política para un trabajo más eficiente en el seguimiento del estudio del anteproyecto de la ley.

Luego de muchos debates, la propuesta del anteproyecto de ley fue presentada por 17 representantes del grupo de seguimiento en Audiencia Pública en el Parlamento Nacional, a las Comisiones de Educación y Cultura, de Derechos Humanos y Asuntos Indígenas de la Cámara de Diputados, además de la presencia de personas y organizaciones que apoyan este trabajo. Después de repetidas enmiendas, finalmente la Ley de Educación Indígena fue aprobada en 2007 como Ley N° 3231.

La tierra sin mal

Los guaraní piensan que los frutos de esta tierra deben ser considerados como propiedad privada, sino como don para la comunidad, 'sin excluir a nadie. Con este proyecto de vida, hacia donde apunta la educación guaraní, se distingue bastante del de la sociedad envolvente que se siente creadora, transformadora del mundo, donde los más fuertes y tramposos acumulan todos los bienes, excluyendo a los más débiles y honestos.

Existe una convicción fundamental entre los pueblos guaraní: “La creación que salió de las manos del creador Ñamandu es buena y perfecta, sin ningún mal”

Por esa razón, el concepto de la tierra guaraní no parte de lo fenomenológico, es decir, de la naturaleza, porque la tierra es un quid fundamento y la conserva. La bondad de la tierra, su plenitud, su conservación, su estabilidad dependen de este fundamento, aunque en Cada una de las diversas naciones guaraní hay símbolos y concepciones propias de 68€ fundamento, centro de su cosmos. En otras palabras: la tierra está permeada y cargada de espiritualidad: todos los seres tienen su propio espíritu originado y sostenido por nuestro Padre Grande Primigenio, y motor de todo el

cosmos. Para expresar las realidades invisibles se crean símbolos adecuados y rituales orientados a fortalecer las convicciones, a reparar eventuales “rupturas” y “disgustos” con los espíritus divinos. De esta manera se fortalecen también las relaciones entre los miembros de la misma comunidad.

Cantar y bailar es sostener el mundo y fundarlo nueva y continuamente. “Dejar de rezar y descuidar el ritual es como quitarle a la tierra su propio soporte, provocando su inestabilidad y su inminente destrucción”.⁽²³⁾

El canto y baile son algo sumamente comunitarios, que da para una fiesta sagrada donde se comparte la alegría y todo el fruto que la tierra ha dado, sembrado, cultivado y cosechado en trabajo comunitario. La abundancia de los frutos es resultado de la bondad de la tierra y del trabajo de muchos que sean unidos para cosecharlas. Se puede decir que, cuando la tierra está llena de males el guaraní se levanta comunitariamente en busca de “la tierra sin mal”, es decir, busca el estado de perfección, la “plenitud humana”. Saliendo de una tierra llena de males, se llegará a un lugar de abundancia, se realizarán convites y fiestas y se alcanzarán experiencias místicas que conducen a la perfección.

El que llega a tal grado de perfección, pasará, sin morir, a la tierra sin mal, en donde vivirá entre plantas que crecen en abundancia y en donde habrá siempre convite y fiesta.

El guaraní considera el territorio donde reproduce su cultura, como tekoha mientras que teko es el modo de ser, el sistema cultural, las leyes, las costumbres.

23 MELIA, Bartomeu, El Guaraní experiencia religiosa, Asunción 1991, p.681

Haber encontrado su tekoha es haber encontrado adecuadamente las relaciones económicas, sociales y la organización política-religiosa. No es posible vivir el teko sin el tekoha. Es un espacio que da para vivir las interrelaciones en aquellas dimensiones de la vida humana en armonía total. Los tres espacios: la selva, el rozado y la tierra son los que dicen si se puede vivir allí el teko. Un pueblo que ha vivido durante milenios en esa tierra, la considera en términos de luz y de voz, como llama resplandeciente (ka´a rendy, mba´e vera), con sus ríos y arroyos con corrientes de agua coronadas de plumas. En esta tierra no hablan sólo las aves, los insectos, las aguas, sino también los árboles: del árbol sagrado del cedro fluye la palabra: “yoyra ñe ery”.

A causa del colonialismo, del robo de tierras, de la depredación de los bosques, y de los agroquímicos, la tierra se ha llenado de males. El mal en la tierra nunca es un fenómeno natural, ni un asunto meramente ecológico, sino “te-ko-lógico”; allí entran la violencia, los homicidios, la inmoralidad, la negación de la reciprocidad, de la reconciliación; el teko está deteriorado e imposibilita el canto, el rezo, el baile y el convite a la fiesta comunitaria, y con eso la tierra está amenazada de ser destruida. Según Meliá: “La búsqueda de la tierra sin mal, aun la mas ritualizada, no es un simple retorno conservador hacia estructuras sociales y religiosas tradicionales, sino una forma de contestación frente al sistema neo-colonial envolvente”.⁽²⁴⁾

Manteniendo los principios de la economía de reciprocidad y siendo fieles a su peculiar modo de sentir, pensar y construir la persona humana, los guaraní se están enfrentando a la amenaza de ser reducidos a ciudadanos “genéricos”. ¿No es la misma existencia de los guaraní una crítica continua a las estructuras dominantes, que pretenden a toda costa hacerlos objeto de economía de mercado, poseedores de una propiedad privada y suplicantes de

24 MELIÁ, Bartomeu, El Guaraní, experiencia religiosa, Asunción 1991, p. 681.

una salvación meramente individual?(25)

El lema de “buscar la tierra sin mal”, procedente de la mitología guaraní, es asumido por muchos pueblos indígenas de América Latina como paradigma del sueño de una convivencia que dé plenitud de vida a todos. En su esencia original esto corresponde al “buen vivir” de los pueblos andinos.

Para los indígenas la búsqueda de la Tierra sin Mal no es la meta final sino el punto de partida. Al vivir auténticamente los valores del teko, construyen a mantener el “centro de la tierra”; así la tierra quedara intacta y no será destruida.

Es, por lo tanto, necesario un abordaje cultural-ancestral para la educación en las escuelas indígenas: A continuación se señalan algunos aspectos de la educación tradicional.

Una educación desde la vida, para la vida y para cuidar la vida

Es una educación que considera al ser humano como un ser hecho para amar, crear, recrear y convivir en comunidad; no como cliente y consumidor individualista de un mercado neo-liberal. Solamente así la comunidad será reflejo de una “pequeña porción de la sabiduría, del amor divino y del cántico sagrado de su Creador”.

Una educación centrada en la búsqueda de plenitud y perfección de vida para todos a fin de que la tierra no se llene de males, sino que llegue a su destino de ser una tierra sin mal.

25 MELIÁ, Bartomeu, Experiencia Guaraní, p.77.47 Cultura de la Selva

Hoy día los educadores más destacados lo llamarían “educación centrada en la ética de la vida” o “ética humanista”.⁽²⁶⁾ Una educación que no esté orientada hacia el tener, sino hacia el ser, no acumulativa individual, sino distributiva y comunitaria.

Una educación desde la vida, para la vida y para cuidar a toda vida, lo que incluye también la fauna y flora y la tierra misma con sus ríos, montes y llanuras. Una educación que busca la armonía y el equilibrio entre lo subjetivo y lo objetivo, entre lo individual y lo comunitario, entre la humanidad la naturaleza, entre dar y recibir y entrar, entre trabajo y fiesta, etc, sin falsas dicotomías. Una educación para saber vivir de lo necesario, es decir, sin acumulación.

Una educación con sentido holístico e integral que logra mantener una visión de la realidad en su dimensión total, no compartimentada, que sabe inter-relacionar todas las causas y consecuencias, que sabe entretejer los principios de vida de la tierra con los de la vida de los hombres.

Una educación que recibe la vida y el cosmos como un don y por lo tanto trata a las personas humanas, a la naturaleza, a los animales del monte, con el debido respeto que supone ser un don, cuyo dador es el Dios Creador.

Una educación que considera el mundo imperfecto, inacabado, lleno de males, con el desafío de devolverle a la tierra su rostro auténtico, para que sea una “Tierra sin Mal”. Una educación que sabe comenzar desde sí mismo, desde la búsqueda de la propia perfección pero siempre desde la visión de ser una “pequeña porción” de la comunidad, de la humanidad y de la Tierra que debe estar sin mal.

26 NÚÑEZ, Carlos, XII Asamblea Gral. de CELADEC, Porto Alegre 2003: Educación Popular y Coyuntura Latinoamericana, p.32.

Fortalezas y debilidades de la educación indígena

Un elemento pedagógico clave para una verdadera Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es la cultura materna o tradición del grupo. Este es el verdadero problema no por sí mismo sino por la falta de voluntad real de las autoridades educativas, como a veces de las propias comunidades educativas que quieren negar o reducir la importancia de este elemento. Las culturas como sistemas de signos significantes específicos y exclusivos de sus respectivos grupos de referencia; son el primer libro o mapa de orientación de la persona o educando en este caso. Para un maestro que no conoce bien la lengua materna del educando resulta mucho más difícil aún entender algo de la cultura del educando, entonces no tendrá más que una comunicación primaria de gestos o actitudes inentendibles por su descontextualización. Aquí es que, de hace tiempo, los ancianos / as indígenas entienden muy bien que solo un indígena puede educar mejor a un niño indígena; mejor dicho solo un Aché puede educar mejor a un niño Aché; solo un Nivaclé puede educar mejor a un niño Nivaclé, etc. La explicación es simple, no es que solo ellos manejan la lengua sino también es que solo ellos pueden entender la disposición de los niños o jóvenes en cualquier ambiente educativo, solo ellos entienden sus dibujos, sus gestos, sus objetos, sus dolores, sus gustos, sus prioridades; e igualmente solo ellos pueden utilizar mejor los códigos, gestos, palabras entendibles para los niños o jóvenes porque son parte del mismo universo simbólico.

En este sentido, hay que insistir que, lo menos recomendable para la educación inicial y de los primeros ciclos, es que los niños tengan que soportar la ignorancia de un maestro/a extraño, sea indígena de otro grupo o un no indígena. Lo aconsejable es que sea de la propia comunidad y grupo de los educandos.

Igualmente, acá es totalmente falsa la idea de que juntando niños de diferentes grupos y culturas se construye la interculturalidad. Para la interculturalidad se requiere básicamente del entendimiento y del respeto mutuo. ¿Cuánto tiempo se requerirá para hacer entender a cada uno de los niños de los diferentes grupos el supuesto ideal de la interculturalidad? La interculturalidad no surge por arte de magia; someter a los niños a este tipo de experiencias mecánicas o conductistas es traumatizar y truncar su desarrollo autónomo como persona y como miembro de un pueblo y de una cultura específica. En esto no cabe la excusa del escaso presupuesto y de la escasa población escolar. Hay que hacer apropiadamente las cosas o no hay que hacer nada, pues en la escuela se juega mucho del futuro de quienes participan en ella. Por ética no se puede condenar al vacío de valores y saberes a nadie. Solo a esto puede aportar actualmente el experimento de escuela que se tiene en algunas zonas donde conviven varios pueblos indígenas, en especial el Chaco Central.

Otro de los elementos o instrumentos pedagógicos para esta comunicación de enseñanza-aprendizaje es la lengua materna. Está sobradamente probado en todo el mundo que la enseñanza- aprendizaje en lengua materna otorga resultados positivos visibles en menor tiempo y en mayor cantidad y calidad que la enseñanza- aprendizaje en una lengua ajena o completamente extraña al educando. Sin embargo, hasta hoy se escucha la queja de maestros y padres, animados por los propios docentes, de (¡que la educación escolar en sus ciclos y niveles superiores es imposible en la lengua materna, por lo que se abandona completamente el uso de la lengua materna en dichos ciclos y niveles. Sobre esto hay que decir claramente que el problema no es la lengua sino la falta de dominio de la lengua. Otra cuestión relacionada a la primera es que ciertamente la lengua materna también tiene un ámbito de desarrollo específico que es la cultura materna del grupo, lo que no significa que otras culturas no puedan ser interpretadas y entendidas desde la misma. No hay lengua mejor ni peor, más fácil ni más difícil, solo es

cuestión de que cada una de ellas tenga su espacio de uso y desarrollo. Las lenguas tampoco son estáticas, pueden variar o desarrollarse; porque siendo construcciones culturales están sujetos a la historicidad.

Un entendimiento y asunción de la cuestión lingüística en esta línea pueden facilitarnos el camino de la traducción o interpretación de otras culturas así como al desarrollo de la propia lengua materna.

Así como la salud, la economía, la espiritualidad y otros aspectos, la educación tradicional indígena se caracteriza por su comunitarismo; es decir, se desarrolla en, con y por la comunidad. Nunca son solo las madres o los padres los responsables de la educación de los niños y jóvenes. Normalmente participa toda la comunidad y de forma muy especial todo el clan o parentela del niño/ a o el/la joven.

En cada etapa de la vida de la persona participan de forma especial algunos miembros diferenciados o especializados de la comunidad, pero la comunidad siempre acompaña el proceso de cada persona para asegurar que la misma se desenvuelva cada vez más autónomamente en función de los valores y normas comunitarias.

Este elemento, si bien se ha considerado en los inicios de algunos programas de EIB experimentales de los 70 y 80, hoy ya se ha perdido bastante en las escuelas. Incluso en algunas escuelas y en especial donde participan algunos / as maestros/ as o directores/ as no indígenas, se rechaza la posibilidad de que la comunidad pueda aconsejar siquiera a los / as niños/ as o jóvenes que participan en la educación formal. Estos “educadores” evidentemente ni se imaginan el caos que se crea en la vida comunitaria al ir desarrollando personas sin ningún sentido ni valor comunitario. Algunas personas no indígenas que han conocido las escuelas de algunas comunidades hace diez años y hacen una comparación con las

escuelas de ahora, notan esta diferencia. Sin embargo nadie asume su responsabilidad con respecto a la alienación, anomía e individualismo que vive hoy buena parte de la juventud indígena.

Esta situación se vive en cualquier lugar donde la comunidad se ha desresponsabilizado de la educación de sus miembros niños y jóvenes.

Entonces, la posibilidad de desarrollar programas de EIB, verdaderamente interculturales, es decir, que partan de la propia visión y vida cotidiana del pueblo y luego se comuniquen y relacione con otra/ s cultura/ s, solo será posible con la participación activa de la comunidad o la apropiación efectiva de la escuela por parte de la comunidad.

Hoy existen pocos maestros / as indígenas afirmados en su identidad y arraigados fuertemente en la tradición cultural de su pueblo. Entonces, debe sentirse obligado a realizar una planificación con la propia comunidad sobre cómo debiera funcionar la escuela, cómo deberían participar los especialistas indígenas y la propia comunidad para asegurar una adecuada pedagogía y consecuente tratamiento de los saberes y valores que se espera que la escuela siga aportando indefectiblemente a los niños y jóvenes. Una escuela con maestros/ as no indígenas o indígenas desarraigados, cerrada a la participación y acompañamiento de la comunidad, jamás podría llamarse intercultural; sin y embargo, es lo que tenemos hoy en muchos pueblos. El gran desafío es cómo construir una escuela con rostro propio. Es más que reconocida la opción de los pueblos indígenas por asumir la escuela como también la escritura. Sin embargo, nunca se ha definido claramente si esta opción por la escritura significar la renuncia a la oralidad o la complementación o la valoración especiada de cada forma de comunicación.

Aunque teóricamente está hecha la opción por la EIB, se debería entender que se ha renunciado absolutamente a la oralidad, pues no hay sitio

en los diferentes programas donde se desarrolle efectivamente la oralidad autóctona.

La oralidad esta tan íntimamente enfrascada en el pensamiento y la vivencia comunitaria que el enfoque individualista y de competencia que impera en las escuelas no permite condiciones para que se desarrolle la misma. Entonces, si no se crean más espacios para fraternizar y compartir y menos para competir y esconder, la oralidad está destinada a ser una débil habilidad de muy pocos.

Con esto se puede entender fácilmente por qué la comunicación y la vida comunitaria son cada vez más débiles o frágiles allá donde las escuelas son muy fuertes o están con niveles muy altos de occidentalización.

Sin oralidad desarrollada no hay condiciones para la vida en y como comunidad. Entonces, en este aspecto, hay una opción ética que la educación formal debe hacer. Fortalecer la oralidad es fortalecer la cultura y fortalecer la comunidad. Sin comunidades y culturas fortalecidas no hay posibilidad de interculturalidad.

Hay que pensar urgentemente en espacios donde las formas de comunicación autóctonas puedan desarrollarse en la escuela, si no se sigue fabricando personas fuera de su mundo con pocas posibilidades de vivir y convivir armónica y equilibradamente en sus propias comunidades.

Lo anterior debería hacernos pensar inmediatamente que no sólo los libros o la escritura son los únicos materiales que una educación integral y menos aún una educación intercultural bilingüe debe utilizar. Habría que pensar en otras diferentes formas de comunicación oral, gestual y visual más acordes con la pedagogía. Hoy se reconoce que la oralidad posee el mismo potencial que a escritura y la literatura en el proceso educativo.

Lo mismo supone la urgencia de abrir o sacar la escuela del aula y volverla a los otros espacios cotidianos de educación como son la casa, la chacra, el río, el monte, el templo.

Claro que en estos sitios no es que hay que llegar a cualquier hora y estación. Así como cada actividad práctica y/ o educativa tiene su espacio como también su tiempo o época óptima para desarrollarse, por lo que hay que tener pleno conocimiento del ciclo de vida de la comunidad para que la escuela sea una ayuda y no llegue a ser un estorbo o molestia al normal desarrollo de la vida cotidiana de la comunidad.

Parece casi imposible pensar que la escuela y la educación formal pudieran por sí solas preparar y formar personas plenamente capaces técnica, ética, física y espiritualmente.

En los postulados de la reforma educativa paraguaya se habla mucho de la integralidad; sin embargo, muy poco se ha hecho por este postulado en la implementación de los diferentes programas. La participación de la comunidad se ha reducido a aportes económicos y mano de obra para la mejora edilicia de las escuelas o de servicios de trabajo infraestructural, siempre para el sostenimiento material de las mismas.

Una verdadera integralidad en la educación tiene una fuerte relación con la participación activa de la comunidad en la labor educativa. Dicho en términos más fuertes, no hay educación integral sin participación de la comunidad. Y ojalá se entienda bien que la participación de la comunidad no significa hacerla partícipe de actividades de autofinanciamiento o mantenimiento físico; es sobre todo, hacerla partícipe de la actividad política-pedagógica de las instituciones educativas formales.

Esto definitivamente no se logra solo con estructuras formalistas como los consejos educativos regionales o locales; se logra con la participación en cada área de labor: diseño político, definición de espacios, de contenido, de metodología y en la propia labor de implementación práctica de la actividad educativa cotidiana. Se debe, evidentemente, incorporar el potencial de la sabiduría de los pueblos indios como ejes de una pedagogía otra, diferente, que descolonice el saber y que potencialice la construcción de una educación con un rostro propio de identidad.

La observación y el registro, pero sobre todo la práctica de las formas de comunicación, transmisión o aprendizaje de conocimientos prácticos, místicos, ideológicos, etc., son caminos de investigación y especialización para los docentes indígenas y no indígenas que quieren incorporar la pedagogía indígena en la escuela. Sin embargo, deben tomar conciencia de que igualmente necesitarán de los sabios consejos y participación directa de la comunidad para lograr entrar profundamente en estas especificidades y especialidades de cada cultura. Solo con esta participación activa de la comunidad o pueblo, se pueden lograr verdaderos programas interculturales bilingües al servicio de las propias comunidades indígenas. La cuestión de la voluntad política de las autoridades y de los propios docentes para reconocer y otorgar el espacio que le corresponde a cada pueblo es fundamental para un nuevo modelo de escuela.

Diversidades y etnoestima

Cada ser humano nace, crece y vive dentro de un contexto cultural dado, Naturalmente, su familia lo introduce en su propia cultura, proceso que comienza antes del nacimiento mismo y es conocido en la antropología como endo-culturación. Esta clase de educación tiene entonces como meta, afianzarle al niño/a en su propia cultura.

La educación escolar es un fenómeno mucho más tardío en la evolución de cada cultura, mucho más relacionado con la formación de Estados, reflejando por lo tanto los intereses de estos, sin poder ni querer abstraer de su cultura específica.

En la escuela, el niño/a se encuentra, muchas veces la primera vez, con valores y criterios que pueden diferir de los recibidos en el marco de su propia familia; sobre todo, si esta ya no es la familia extensa, que rige por ejemplo en las comunidades indígenas. Y es allí -sobre todo cuando se trata de grados o cursos superiores-, donde cada vez más, los niños/as se encuentran con la sorprendente realidad de culturas diferentes.

Es casi menester aludir a la tan sonada globalización: el mundo parece achicarse; realidades anteriormente apenas conocidas se hacen (por lo menos virtualmente) palpables; son zonas cada vez más reducidas que no sean alcanzadas todavía por este fenómeno.

Por otro lado, esta globalización nos hace topar con la otredad, el ser diferente de tantos otros. Una experiencia muy concreta de esta otredad es la pluriculturalidad: encontramos con hombres y mujeres de otras culturas. Siempre existía, pero hubo que sacarla a la luz en América Latina después de la creación de los Estados-nación, que impusieron límites artificiales, no coincidentes con las culturales, hace solamente dos siglos.

La Constitución Nacional Paraguaya la consagra mediante su versión nueva del año 1992, en sus artículos 66 y 142: el Paraguay es pluricultural.

La pluriculturalidad, aunque es un hecho, conlleva obligaciones: disposición y preparación para vivirlas, no como una complicación engorrosa, sino -todo lo contrario- como una potencialidad enriquecedora.

Es aquí donde hay que implementar la interculturalidad: vivenciar las diferencias culturales. Esto, muchas veces es malinterpretado como crear

ghettos o sistemas de apartheid. No se trata de crear diferencias, sino reconocerlas; no como algo negativo, sino como un hecho dado. Estas diferencias culturales no se las puede esconder, ni acallar. Más bien, hay que tematizarlas, para poder conocer estas diferencias y así ir valorizándolas.

Metas son, por lo tanto, evitar por un lado el etnocentrismo: juzgar todo lo perteneciente a la propia cultura como superior y mejor.

Y, por el otro, levantar lo que se ha llegado a. Llamar la etnoestima, ser sanamente orgulloso de la propia cultura identificarse con la propia, no querer esconderla, no avergonzarse de ella.

Solo si la persona humana está afianzada en su propia cultura, será capaz de ver la otra, acercarse a ella y apreciar lo diferente. Como un puente, que solamente sirve para poder llegar a la otra ribera (léase: la otra cultura), si tiene los dos puntos de partida bien firmes. Eso exige una conciencia y preparación de parte de los/as docentes y es precisamente lo que debe ser tarea de la educación escolar. La razón es doble:

- Porque muchas veces es el lugar, donde la primera vez se hace la experiencia de la pluriculturalidad y puede vivir, por consiguiente, la interculturalidad.
- Porque los niños/as, adolescentes o jóvenes están a nivel psicopedagógico en una fase delicada de desarrollo de su propia personalidad, en que una reacción etnocéntrica les puede causar traumas a nivel personal como cultural.

Obviamente, tenemos una situación pluricultural por excelencia. Aunque hay escuelas monoculturales; especialmente los primeros grados en las aldeas indígenas, nadie se escapa del contacto con otras culturas a pocos kilómetros de su hogar. Probablemente son mayoría las escuelas que acogen a alumnos/as de distintas culturas a este desafío. Recién ahora y a pasos lentos, las comunidades educativas comienzan a responder. ¡Hay colegios,

donde se encuentran diariamente estudiantes de más de cinco culturas diferentes! Y pasan los años, sin conocerse, sin poder oír las lenguas diferentes, sin escuchar algún canto en otro idioma, sin presenciar el baile de la otra cultura o saborear una comida típica de ella. Entonces, realmente, la escuela habría fallado totalmente con su cometido. Eso exige sensibilidad y conocimientos de parte de los/as profesores. Es evidente, que en la formación docente, por lo menos en esta región, no debe faltar una buena preparación antropológica para que los/las docentes pierdan su temor a lo diferente, sepan acercarse (sin “meter la pata”). Y aprovechen así las riquezas culturales que tienen, por decirlo así “a mano”

La escuela debe despertar el interés, las ganas de investigar para conocer y comprender. El niño/ a que nota que alguien se interesa por su lengua, su historia, sus costumbres se revelará como “maestro/a” de lo suyo, ganará en autoestima y será defensor de los valores culturales suyos en el futuro; creando una saludable etnoestima en su propia comunidad.

Problematicidad del bilingüismo

En Paraguay viven numerosos grupos poblacionales que apenas están en condiciones de realizar un intercambio comunicativo muy rudimentario en castellano y no se trata de “gente llegada” sino de pobladores originarios y tradicionales del país: de indígenas y de criollos rurales. Para muchos de ellos es imposible entrar en una comunicación real. Aunque, entonces, el uso del castellano como lengua única para la intercomunicación entre los diferentes sectores de nuestra sociedad multiétnica y multilingüe parezca pragmático, les quita a los hablantes de la lengua alterna la posibilidad de aportar a sí mismos y a su realidad. Tal pragmatismo contrae necesariamente la supresión

de los contenidos y realidades alternos, contruidos y vividos a través de la otra lengua. Careciendo de una comprensión de la necesaria reciprocidad de toda comunicación, se llega a una relación entre el hispano-hablante, representante de la sociedad envolvente y dominante, y los grupos minoritarios basada sobre una participación marcadamente desigual. Denigra a los hablantes de la lengua alterna de participantes en la relación a meros consumidores de la comunicación: es un pragmatismo que viola uno de los derechos humanos básicos, el derecho al uso de la lengua propia”.⁽²⁷⁾

Para discutir cómo abordar creativa y constructivamente la convivencia de diferentes idiomas y sus hablantes, debemos comprender el ambiente ideológico actual. La ideología lingüística dominante no percibe la noción del “bilingüismo” como realidad vivida por los hablantes, lo que posibilitaría acercarse a la dimensión lingüística partir de las necesidades, posibilidades, potencialidades, y soluciones de los mismos hablantes. Más bien, la plantea como actuación sobre la comunidad de hablantes, tal como lo expresa claramente el hecho de que la cuestión del bilingüismo queda básicamente limitada al ámbito de la educación y la escuela. Con su perspectiva unidireccional y desde arriba busca superar las sentidas dificultades en la comunicación con una intensificación de la propagación de la lengua única, el castellano. Eso es claramente una forma de colonialidad lingüística. El bilingüismo es comprendido como adquisición de esta lengua, mientras que a las lenguas alternas contradictoriamente no se les concede el derecho a exigir sus espacios de participación en la comunicación entre los hablantes de ambos. Entonces el concepto vigente de bilingüismo apunta a la superación de la lengua autóctona; a la posibilidad de que “la adquisición de otra lengua sea concebida, como adición y no como sustitución”⁽²⁸⁾, Se trataría por lo tanto

27 Declaración Universal de Derechos Lingüísticos. Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos, Barcelona, 1996, (www.linguistic-declaration.org)

28 HAGEGE, Claude. 2002. No a la muerte de las lenguas. Barcelona: Paidós. P. 117.

de una especie de monolingüismo disfrazado. Meliá⁽²⁹⁾ propone el término de unilingüismo para referirse a tal bilingüismo agresivo que apunta a la sobrevivencia de una sola lengua y hace que el castellano se presente, como una lengua que se expande a costa de otras, como bien lo ilustra su relación con el guaraní.

La ideología unidireccional determina la actitud predominante de la sociedad nacional frente a los idiomas alternos y hacia sus hablantes. Imponiendo lo suyo y negando la vigencia de lo alterno, se expresa en aquel acaparamiento de los espacios alternos que quita toda posibilidad de participación. De este modo crea una dependencia que se traduce en una actitud negativa de los grupos alternos hacia lo suyo, induciendo a abandonarlo sin considerar sus potencialidades ni medir las consecuencias de la renuncia”.⁽³⁰⁾ Un ejemplo nos sirva para ver cómo actúa el acaparamiento de los espacios alternos concretamente. Normalmente, donde se escriben contenidos indígenas, si no se hace directamente en idioma castellano, se lo hace en una publicación bilingüe. Sin embargo, el texto bilingüe no sirve para dar acceso al mundo del castellano-hablante; la participación del mundo blanco en los contenidos indígenas fácilmente se puede posibilitar a través de otra publicación paralela. Lo que sí hace es dar un peso especial al castellano sobre el idioma autóctono: la mera presencia del idioma dominante evoca todo su diario poder inferiorizante y lo lleva en el mismo seno de los contenidos propios. De este modo, dichos materiales fortalecen una vez más la percepción entre los indígenas de que solo aquello expresado en el idioma de los blancos tiene valor y que su idioma propio en el fondo no sirve para expresar lo relevante ni siquiera lo propio, lo suyo a lo largo constituyen una inducción al abandono de la lengua materna, sin aportar a la apertura de nuevos espacios lingüísticos.

29 MELIÁ, Bartomeu. 2003. Elogio del monolingüismo guaraní. En: Bareño, Line (ed.). 2003. Discriminaciones y Medidas Antidiscriminatorias. Debate Teórico Paraguayo y Legislación Comparada. Derechos Humanos; Documentos (le Trabajo 4. Asunción: UNFPA. Pp. 37-46.

30 KALISCH, Hannes, "Abandonaron su lengua." Revista Acción 248 (2004), p. II.

La ideología unidireccional y excluyente no se limita al ámbito lingüístico; es una funcionalización de lo autóctono en razón de la implementación de lo perteneciente a la sociedad dominante.

En la realidad educativa, por ejemplo, la enseñanza de la lecto-escritura en idioma autóctono es concebida básicamente como facilitadora de la adquisición de la escritura en castellano. (3) En el marco de tal funcionalización, donde los espacios alternos son valorados solo como medio para superarse y eliminarse a sí mismo, la participación de los pueblos minoritarios es imposible. Inevitablemente, se repiten los estragos sobre la integridad lingüística, cultural y social por la falta de participación.

Como consecuencia de una convivencia construida sin participación mutua, la dominancia de lo "llegado" es percibida como tan natural que todo aporte que no está dispuesto a reforzarlo es llamado idealista en cuanto peca de ir en contra de lo supuestamente obvio. Por otro lado, aquella afirmación que lo asume como axioma parece legítima en cuanto es supuestamente realista; sin embargo, ignora realidades existentes y soluciones mucho más viables que aquellas que pueden ofrecer. A pesar de toda la supuesta obviedad, pues, la aparente dominancia del mundo "llegado" no corresponde al hecho de que el idioma alterno, las formas de comunicación, de convivencia, de ser alternas sean inapropiadas para vivir; el desequilibrio entre lo "llegado" y lo autóctono no se basa sobre la inferioridad de lo último. Surge, más bien, de su inferiorización, que es creada en el mismo ambiente ideológico y sostenida por un sutil juego de poder que le posibilita a lo "llegado" autoproyectarse constantemente sobre lo alterno, de modo que se produce el mencionado acaparamiento de sus espacios de desenvolvimiento y finalmente la destrucción de los mismos. Donde, no obstante, lo alterno recupera sus espacios, mantiene su vigencia y demuestra su potencialidad.

31 KALISCH, Hannes, Educación y escritura ¿yla vida? Revista Acción 235(2003, p.18

Para acompañar adecuadamente a los procesos indígenas, es imprescindible que supere los términos de la ideología unidireccional.

Para el efecto, es indispensable que los actores comprendan y asuman el potencial y la potencialidad de lo alterno. Caso contrario, aun con las más buenas intenciones y gran entrega, actúan inconscientemente en términos del entorno ideológico común; dando nuevamente peso a lo dominante terminan destruyendo aún más, como ilustran los mencionados materiales bilingües.

Para los pueblos indígenas, a su vez, es imposible luchar por el fortalecimiento de lo propio sin responder a tal distorsión ideológica, pues se les impone en todo contacto con la sociedad envolvente y sus representantes: la construcción propia no basta como respuesta a la amenaza sobre la integridad lingüística, cultural y étnica. Debe ser acompañada de una resistencia hacia las influencias desintegradoras. Al mismo tiempo, depende de la predisposición y capacidad de la sociedad envolvente acompañarla al repensar los mecanismos de relacionamiento unidireccionales vigentes que resultan letales para los grupos minoritarios: la unidireccionalidad no se supera unilateralmente. En este contexto se plantea una noción de “bilingüismo equilibrado” que asume una perspectiva desde los hablantes y atiende a modos de participación que viabilizan la comunicación recíproca conjugando dimensiones lingüísticas, simbólico-culturales, y étnico- políticos de los distintos grupos poblacionales en una sociedad caracterizada por la coexistencia de lenguas diferentes. (32) Es un bilingüismo que, en vez de acaparar espacios, se los abre, pues busca el encuentro con el otro, lo que siempre implica abrirse a él.

Hablamos de un bilingüismo que vive y se sostiene en la hospitalidad”. (33) Implica que la disposición y la responsabilidad por adquirir una capacidad comunicativa, por el mismo logro de la comunicación con gente

32 KALISCH, Hannes, “Abandonaron su lengua”. Revista Acción 248 (2004), p. 11.

33 KALISCH, Hannes, “No escucharon,” decían y se rindieron. Revista Acción 240 (2003), pp 14, 15.

de trasfondo alterno sean compartidas. Constituye una forma de ser y de convivir que requiere una responsabilidad de la sociedad entera que no puede ser delegada a la esfera institucional. Sólo envuelto en tal bilingüismo equilibrado y hospitalario, la coexistencia de lenguas puede transformarse en una convivencia de lenguas.

El bilingüismo equilibrado facilita la construcción de formas otras de alteridad en la perspectiva de una educación intercultural.

El hecho de que la experiencia de un bi y multilingüismo equilibrado es lo más normal para varios pueblos chaqueños y funciona desde siglos⁽³⁴⁾, nos demuestra que existen realmente alternativas ajustadas a la noción de un bilingüismo unidireccional. Ahora bien, buscar el equilibrio comunicativo no significa hablar en favor de un simplificado concepto de condiciones iguales para las lenguas minoritarias (por el mismo hecho, pues que son minoritarias cuentan con condiciones menos favorables que la(s) lengua(s) dominante(s) (tener menos hablantes, contar con pocos recursos para su fortalecimiento, no tener medios de comunicación propios, etc.). Aunque estas condiciones deberían tenerse en cuenta a nivel operativo, a nivel conceptual el "equilibrio comunicativo" apunta a que cada hablante puede moverse en y con su respectiva lengua con la misma libertad y oportunidad como los hablantes de otras lenguas, o sea que ambas partes de la relación tengan las mismas posibilidades de participación, eso es: de expresar y de ser escuchado. Un paso hacia tal "equilibrio comunicativo" es tomar en serio a todas las lenguas como medios de la comunicación intercultural e inter-étnica creando las condiciones para que puedan tener un lugar dentro de la misma.

Como concepto recíproco, el bilingüismo equilibrado no puede ser entendido como una capacidad individual; es, más bien, un modo de

34 KALISCH, Hannes., El multilingüismo paraguayo, revista Acción 247 (2004)

convivencia. Podría cristalizarse, por ejemplo, en un 'bilingüismo grupal', donde dentro de un grupo socio-cultural (incluida la sociedad dominante) ciertas personas se vuelven protagonistas para la comunicación e intercomunicación con el entorno alio-lingüe, mientras que otras no sientan la necesidad de entrar en contacto directo con él. Los grupos que componen nuestra sociedad deben encontrar formas para la comunicación recíproca durante la cual se toman en serio tanto las formas como los contenidos del otro, responsabilizándose igualitariamente para su logro. Hablamos de una responsabilidad de la sociedad entera.

Este planteo del bilingüismo como una forma de convivencia no cabe en las ideologías supuestamente emancipadoras. La construcción de contextos multilingües no es solo cuestión de ideología, sino requiere atención y creatividad, cuidando celosamente que no desemboque en el menosprecio y la subsiguiente exclusión del ámbito alterno. Si seguimos como hace la escuela formal valorando el idioma materno como base para una castellanización que se llama “bilingüismo”, aceleraremos solo la eliminación del idioma autóctono. Es hora de comenzar explorar la dimensión bilingüe desde el idioma materno, desde la dimensión autóctona.

La escuela como escenario de lucha de sentidos: Diferentes escuelas y diferentes sentidos.

En la educación indígena, se nota ampliamente la influencia de la ideología de la institución pública o privada que asesora, organiza o dirige la escuela. La influencia puede llegar a ser muy profunda ya que la resistencia de los maestros/as o de la comunidad ante los agentes culturales extraños no suele ser abierta; prefieren boicotear desde adentro con ausentismo u otras formas que están a su alcance, pero difícilmente entablan una discusión. Los agentes externos, ante el silencio de los indígenas, piensan que hay consenso. Se sienten, por lo tanto, autorizados a hacer cualquier cosa que a ellos (los

agentes externos) se les antoje, considerado como un bien para esa comunidad indígena. Es frecuente escuchar expresiones como estas:

- “Los indígenas quieren este tipo de escuela”, “ellos lo pidieron”, “nosotros tenemos muchos años de experiencia y hemos visto que esta es la mejor manera de organizar la escuela indígena”, “hace varias décadas que estamos en el tema de la educación indígena y sabemos lo que los indios necesitan”.

Sin quitar valor ni mérito a la entrega y a la experiencia de las personas y de las instituciones, se debe hacer un esfuerzo para estar en permanente escucha y dispuestos a la observación, a la reflexión y al cambio.

Observamos en el Paraguay un amplio abanico de posturas con respecto a las escuelas indígenas, que podríamos clasificar así:

a) Enseñanza uniformadora

El concepto subyacente a esta expresión radica en varias consideraciones: Todos los ciudadanos de un Estado, en nuestro caso el Paraguay, regido por una Constitución y por leyes, pertenecen a ese Estado. Es necesario mantener la unidad del Estado mediante una educación formal igual para todos. De esta manera se va forjando una identidad nacional, una base de conocimientos, conductas, códigos éticos y sociales comunes que facilitan la convivencia mutua. Además los ciudadanos forjados en estas escuelas permiten diferenciarse de los ciudadanos de otros Estados.

Los indígenas son ciudadanos como los demás; han nacido en el Paraguay, deben saber cómo comportarse, deben civilizarse, conocer nuestras leyes y costumbres, deben conocer la historia, la higiene, las comidas de los demás ciudadanos. Los indígenas son ignorantes, atrasados, analfabetos. Necesitan ser transformados en ciudadanos. Deben aprender a

trabajar y deben abandonar su estilo de vida de cazadores y recolectores ya obsoleto, improductivo en el moderno mundo en que vivimos. Deben civilizarse y cristianizarse. Deben blanquearse a costa de la pérdida de su identidad y su cultura.

La escuela es un instrumento privilegiado de civilización y homogeneización. El producto final debe ser un indígena con ideas y conductas parecidas a los demás niños y niñas paraguayos.

El modelo de la escuela homogeneizante ha sido implementado desde los tiempos de la Conquista y se ha extendido en formas diferentes, con pequeñas modificaciones y maquillaje hasta los tiempos modernos.

El cuestionamiento a este tipo de escuela empezó en la segunda mitad del siglo XX, especialmente por impulso de antropólogos y misioneros más conscientes y comprometidos. Podemos marcar dos acontecimientos que cambiaron el rumbo de las actividades con los indígenas: El cambio teológico producido por el Concilio Ecuménico Vaticano II (1962-65), especialmente con los documentos sobre la Libertad Religiosa y 1a Relación de la Iglesia con el Mundo Contemporáneo, y por lo tanto con sus culturas. Y además con el Documento de Asunción (1973).

El cambio antropológico producido por la Declaración de Barbados (1971), que marca el certificado de defunción de una antropología desvinculada de la marcha histórica de los pueblos indígenas para empezar la etapa de la revaloración cultural y del empeño político para la defensa de los derechos colectivos (educación propia, territorio, valores religiosos autóctonos, organización propia, etc.). Se consagran en ese tiempo dos principios fundamentales: la autodeterminación y la autogestión de los pueblos indígenas. Fueron principios muy fecundos que orientaron el destino de los mismos pueblos y seguirán siendo fuente inagotable de iniciativas,

legislaciones, teorías y praxis.

Nos preguntamos en qué medida los conceptos que están a la base de la escuela homogeneizante están en plena vigencia en el Paraguay.

A pesar de que no existen estadísticas al respecto, podemos razonablemente asumir en base a contactos personales, datos periodísticos, congresos, simposios, asambleas, etc., que la mayoría de la población paraguaya, especialmente de los estratos menos educados, comulga con los presupuestos y los prejuicios contra los indígenas, presupuestos que conducen directamente a desear una escuela homogeneizante para ellos. Entre la clase política el panorama no es muy diferente, hechas unas pocas salvedades.

Los intelectuales, artistas y académicos son los más atentos a la problemática indígena especialmente a partir de la década del 80 cuando se promulgó la Ley 904/81. Surgieron entonces varias iniciativas sostenidas por los intelectuales más comprometidos.

Entre los funcionarios públicos del Estado permanecen serias dificultades para comprender a su cala diversidad de los pueblos indígenas y la necesidad de aplicar las leyes correspondientes.

En el MEC se nota esfuerzo y preocupación para llegar al meollo del problema educativo indígena; existen funcionarios bien preparados, con conocimientos teóricos y prácticos, así como se percibe solapadamente en algunos funcionarios / as el deseo de no cambiar modelo de escuela y sueñan quizás con una escuela homogeneizante.

b) Enseñanza tradicional

Los conceptos que sostienen esta ideología son opuestos al anterior. Se supone que los indígenas deben vivir en la selva de acuerdo a sus pautas tradicionales.

Con la expresión "escuela del monte", entendemos la corriente que rechaza rotundamente la escuela formal y desea un retorno al sistema educativo tradicional de cada etnia. Se trata de una corriente naturalista donde se pregona el encuentro directo y permanente de las personas con su hábitat, en una integración e interrelación directa y profunda entre sí, con la naturaleza, con los dioses y con sus manifestaciones uránicas.

Al lado de este modelo tradicional existen modelos menos radicales, que ponen el acento sobre lo tradicional pero que, aun en el rechazo de la escuela, están abiertos a que los indígenas adquieran ciertas habilidades útiles como las medidas métricas, los números para las cuentas, el uso de herramientas básicas, etc.

Esta postura es sostenida por algunas ONG naturalistas, por algunos grupos indígenas tradicionales.

c) Escuela con finalidades educativo- evangelizadoras

Son aquellas escuelas motivadas por el deseo de crear adeptos a la propia confesión religiosa. Por lo tanto, la enseñanza religiosa es determinante, es la razón principal por la que se creó la escuela.

Este modelo es adoptado últimamente por las sectas religiosas o los grupos evangélicos.

En el pasado generalmente las religiones asumieron la escuela como un doble instrumento: de evangelización y de educación humana, pero el acento estaba en lo primero. Sin embargo, desde hace varias décadas algunas Iglesias (como por ejemplo, la católica y la anglicana, entre otras), dieron un giro histórico y la evangelización por medio de la escuela ya no es un objetivo. Más bien estas iglesias se han adecuando a modernos conceptos antropológicos aplicados a la educación indígena, a las escuelas, a la cultura y a las tradiciones, etc.

Pero permanecen sectas religiosas que condicionan la educación a la adscripción al grupo religioso o utilizan la escuela para la propaganda religiosa.

Aquí se dan también variaciones entre grupos religiosos más radicales y fanáticos y otros grupos religiosos que conjugan el interés religioso con la eficiencia en la enseñanza casi siempre de tipo homogeneizante; o sea apuntan a una escuela y a un ciudadano paraguayo sin identidad propia y diferenciada.

d) Enseñanza "maquillada"

Parte de la idea de que la escuela homogeneizante ha fracasado porque no ha llegado a la cultura del pueblo a causa de las dificultades lingüísticas y de comunicación; entonces este modelo de escuela renovada, además de utilizar a maestros / as indígenas, intenta adaptar los materiales didácticos oficiales del MEC a las necesidades del grupo. Se aplica en general una "cirugía reductora", se recortan materias, se reducen los capítulos, se simplifica la metodología de enseñanza. Se intenta transmitir nociones frecuentemente ajenas a la cultura y a las categorías espaciales y temporales propias del grupo étnico.

En este modelo se hace la alfabetización en castellano. Se asume que los niños / as ya conocen su lengua y no necesitan aprenderla ni hablarla en la escuela. Más bien les interesa aprender y practicar la lengua de intercambio.

e) Enseñanza con oralidad y escritura

En base a las recomendaciones de los lingüistas de alfabetizar en la lengua materna, se ha abierto un espacio a un tipo de escuela que acepta las conquistas lingüísticas y que se ha convencido preparar maestros para alfabetizar en las hasta el tercer grado y luego pasar al castellano; además elimina o sustituye los contenidos culturales oficiales de algunas materias (especialmente vida social, salud, historia, música, etc.) Y los reemplaza con contenidos específicos de la cultura de la respectiva etnia.

La lengua indígena, según su perspectiva, quedará escrita para siempre, de este modo se pasaría de una cultura eminentemente oral a una cultura escrita. La escuela sería un medio de fortalecimiento étnico y un lugar de recreación de la cultura autóctona con participación activa de otros actores además de los maestros; se auspicia la presencia sistemática de los ancianos/as allá donde todavía existen. La escuela bilingüe pretende fortalecer a los alumnos en su cultura y capacitarlo para el diálogo intercultural con el complejo mundo circundante.

f) Enseñanza basada sobre la transfiguración cultural

Parte del presupuesto de la dinamicidad de la cultura y del cambio cultural como condición de supervivencia. Considera que los pueblos indígenas del Paraguay, y no solo ellos, estando en neta minoría dentro de la sociedad nacional, deben inventar rápida y continuamente estrategias eficaces de supervivencia étnica. La aculturación, entendida como aquellos fenómenos que resultan cuando grupos de individuos que tienen diferentes culturas entran en continuo contacto de primera mano con subsiguientes cambios en los patrones culturales originales, aparece como un proceso

inevitable. Este proceso, por cierto, no es exclusivo de las minorías étnicas frente a la sociedad nacional envolvente; es también un proceso mucho más amplio y afecta prácticamente a las mismas sociedades nacionales con respecto a otros países más grandes o enteros continentes. Se le suele llamar proceso de globalización. Todas sociedades viven actualmente dicho proceso de fricción intercultural. Ahora bien se trata de analizar e identificar de qué manera un grupo humano quiere y puede vivir la fricción inter-étnica Darcy Ribeiro pone al centro de su reflexión sobre la aculturación el concepto de transfiguración étnica; o sea da por supuesto que la transfiguración supone la existencia de cambios adaptativos que modifican la fisonomía cultural.

La transfiguración cultural no es un etnocidio entendido como destrucción sistemática de los modos de vida y del pensamiento de gentes diferentes, tampoco es una “acumulación dirigida” o la “inducción al cambio cultural” propiciados por ciertos sectores. Según Miguel Alberto Bartolomé, la transfiguración cultural es la expresión de una serie de estrategias adaptativas que las sociedades subordinadas generan por sobrevivir y que van desdibujando su propio perfil cultural; para poder seguir siendo, hay que dejar de ser lo que se era.

En una escuela donde se realiza la transfiguración cultural, no necesariamente se llega a la des- caracterización étnica y menos aún a la desafiliación étnica. Por ejemplo: un universitario indígena que vive en la ciudad puede ser tan indígena como su pariente que está en el monte.

g) Enseñanza escéptica

Se basa sobre el desaliento y el desánimo en las actividades escolares; trae a colación los continuos fracasos, la imposibilidad de avanzar a pesar de los esfuerzos. Lo que hace no está nunca conforme con las expectativas indígenas ni con las expectativas de la sociedad nacional y del MEC.

En este contexto, se llega a desear la clausura de las escuelas indígenas

y a propiciar la ida de los niños/ as indígenas a las escuelas paraguayas, sin distinción alguna de los otros alumnos.

h) Enseñanza intercultural

Es un modelo de escuela muy de moda, surgido de discusiones académicas y políticas de las dos últimas décadas.

Se han hecho y se hacen numerosos experimentos donde cada cual piensa poseer la llave del suceso.

El proceso hacia una educación intercultural necesita constantes revisiones críticas no tanto en base a las teorías, sino a los resultados obtenidos. Se trata de observar y evaluar si la escuela intercultural desemboca en nuevas políticas y praxis educativas; se debe cuidar y obtener concretamente que la interculturalidad sea inspiradora y fuente de sentido para todos. Tratándose de una construcción, la interculturalidad nunca se alcanza en su magnitud ni tampoco se logra a corto plazo.

Incertidumbres y experimentaciones

Los tipos de escuelas arriba descritos se encuentran presentes en el Paraguay; constituyen un mosaico muy variado; quizás dentro de algún modelo hay todavía. Sub-especificaciones significativas que merecerían un comentario aparte. Las instituciones asesoras públicas y privadas, tienen las más variadas ideologías educativas con respecto a los pueblos indígenas. Y esto dificulta enormemente cualquier decisión por parte del MEC.

¿Y los pueblos indígenas que opinan de la escuela? ¿Qué esperan? Aquí basta señalar que los indígenas en general reflejan en sus perspectivas sobre la escuela, la opinión de las instituciones públicas o privadas que los apoyan y acompañan. Se mimetizan detrás de la opinión de quienes están con ellos, o

se acomodan a quienes les podrían ayudar en solucionar algunos problemas prácticos. Parafraseando y exagerando un poco para dejar más claro el mensaje; frecuentemente los indígenas dicen lo que queremos oír. Esto no quiere decir que no tengan sus opiniones; todo lo contrario: los indios suelen tener conceptos muy acabados en varios temas pero actúan con prudencia, diplomacia y astucia, como expresión de una estrategia frente a la sociedad dominante.

La situación de la escuela indígena en Paraguay y en otros países de América Latina se caracteriza por una marcada confusión, incertidumbre y temor; además, la escuela lleva consigo el peso de errores históricos cuyas consecuencias han dejado secuelas difícilmente remediabiles.

Hemos ya comentado en otro apartado que la escuela fue una institución impuesta a los pueblos indígenas para enseñarles a leer, a escribir, a conocer diferentes valores religiosos y morales. No debemos, entonces, extrañarnos si los pueblos indígenas han rechazado por largo tiempo las escuelas o si se han mostrado pasivos ante cualquier iniciativa educativa externa. Recién cuando algunos indígenas descubrieron que la escuela era transmisora de un poder poseído por los blancos, poder que les permitía a los mismos blancos conseguir bienes porque utilizan otra lengua, porque conocen las operaciones numéricas y otros elementos técnicos, empezaron a dar cierta cabida a la escuela. Pero si analizamos el grado de interés hacia la escuela, debemos reconocer, salvo excepciones, que esta institución sigue siendo un cuerpo extraño. Probablemente los líderes, los padres y hasta los maestros nunca afirmarán o reconocerán la problematicidad y ambigüedad de la escuela, pero en su funcionamiento se encuentran numerosas aporías. Los conflictos son de varias índoles: algunos profundos y tienen que ver con sus raíces culturales amenazadas o presuntamente amenazadas por la escuela; la otra clase de conflictos es de tipo práctico: uno de ellos, por ejemplo, es proveído por los maestros/as. Su sueldo suscita envidias, a veces

peleas entre familias con resultados nefastos para el alumnado: simplemente retiran el alumno de la escuela con el pretexto de que el maestro no enseña bien, o lo que es peor, no sabe nada.

En este contexto las aspiraciones de los pueblos indígenas de nuestro país son bastante heterogéneas, frecuentemente contradictorias. Además, las opiniones son muy cambiantes y se adaptan a quien escucha: a un funcionario del MEC le dirán ciertas cosas, a un antropólogo otras cosas, a un misionero otras cosas y así sucesivamente. Ahora bien, sabemos que el antropólogo no es el único que puede entenderlas cuestiones indígenas, ni el único que puede suscitar confianza en los indígenas como para llegar realmente al meollo de su situación, pero tiene una gran ventaja: posee los conocimientos teóricos y los métodos cualitativos propios de la antropología para acercarse más a lo realmente pensado y vivido. Se tiene comprobado que aun en los congresos indígenas de líderes o maestros, no siempre surge lo que verdaderamente ellos piensan y desean. Es necesario mediar todo esto con el aporte de los antropólogos, acostumbrados a una observación participante prolongada en sus respectivas comunidades. Por eso, considero que la reflexión y las sugerencias de los antropólogos tienen un lugar especial y cualificado en lo referente a todos los temas indígenas.

Modelos de escuelas propuestos por los mismos indígenas

Para elaborar esta parte me sirvo fundamentalmente de dos fuentes:

- 1)** Los comentarios recibidos y escuchados en forma personal o grupal en las mismas comunidades indígenas, donde los interlocutores eran líderes, y ancianos/ as, maestros/ as e incluso alumnos/ as.
- 2)** De todo este material en parte escrito y en parte oral (probablemente el más valioso y el más veraz) he identificado seis líneas orientadoras que podríamos llamar impropriamente modelos, pero que en realidad no lo son,

pues les falta una reflexión científico-pedagógica, una organización estructural y una experimentación. Son más bien aspiraciones, deseos, propósitos sobre la escuela del futuro. Debemos también advertir que los confines entre un “modelo” y otro no son siempre bien definidos, ya que algunos elementos de un modelo pueden estar presentes también en el otro.

3) Los aportes de los Congresos sobre Educación indígena en nuestro país con sus propuestas escritas.

4) Hechas estas observaciones iniciales, presentamos aquí las seis propuestas o modelos (más bien son tendencias).

a) Escuela Cultural

Está muy vinculada a las raíces de su propia cultura, todas las materias deben ajustarse a lo tradicional y establecido por los ancianos y sus comunidades. Se concibe solo esta escuela si es transmisora de la cultura de ese pueblo. Se deberá, por lo tanto, tener una estrecha colaboración entre maestros, ancianos y chamanes. Los maestros más autorizados serán los ancianos y chamanes que reunirán a los alumnos y les enseñarán la vida del monte. Se basa sobre la comunicación oral y se debe extender a la selva. Los niños y niñas deben ser conducidos por sus padres y ancianos/as a experimentar las situaciones antiguas, a aprender habilidades y destrezas, a conocer los animales y las plantas, sus usos y peligros. Deberán aprender a reconocer los cantos de los pájaros y adivinar el futuro leyéndolo en las señales que la naturaleza ofrece.

En breve, este tipo de escuela, apunta a reproducir fielmente miembros de una cultura; en ese sentido la escuela es vista como una extensión del proceso de endoculturación vivido por los niños en su ambiente natural.

Sin embargo, ese modelo no se encierra en sí mismo, sino que reconoce la utilidad del castellano como lengua de intercambio y las ciencias matemáticas elementales para poder utilizar las medidas y el dinero.

b) Escuela "nicho"

Hemos detectado algunos pueblos cuyas lenguas originales se están extinguiendo a causa de contactos, migraciones y aparejamientos entre diversos pueblos de la misma familia lingüística. Algunas de ellas, como ya mencionamos en otro acápite, corren serio riesgo de extinción a corto plazo.

Para revitalizar la lengua y las tradiciones, algunos líderes indígenas proponen la creación de la escuela "nicho"; es un ambiente donde los ancianos/ as que aún hablan la lengua original conviven diariamente con los niños/ as que ahora hablan y entienden sólo el guaraní. En esta convivencia se utiliza exclusivamente el idioma materno hablado por los ancianos. Por convivencia se entiende que ancianos y niños comparten todos los momentos del día: la comida, el juego, el paseo, el relato histórico o mítico, la música y la danza, la vida del monte, la caza, la recolección, la confección de artesanía, etc.

El resultado final de esta escuela apunta a que los niños recuperen su lengua ancestral con sus contenidos originales, aprendidos de las fuentes más autorizadas como son los últimos sobrevivientes de estos pueblos.

c) Escuela de capacitación

Parte del presupuesto de que los niños ya conocen su lengua y su cultura y aunque no la conozcan, no es tan importante. Por lo tanto, la escuela debe impartir los conocimientos de los blancos. Es una escuela basada sobre la idea de que los blancos son superiores a los indígenas, que tienen conocimientos acabados en todas las cosas, que han progresado en lo material a causa de esas tecnologías mágicas y del trabajo. En esta óptica se desea que la escuela, además de enseñar la lengua de intercambio (el castellano), provea conocimientos agrícolas y ganaderos, enseñe cómo hacer una cooperativa de producción, de distribución y de consumo. En esta concepción la escuela es la puerta mágica para el acceso acrítico al mundo del bienestar de los blancos. Se toma distancia del mundo del pasado obsoleto e

incapaz de resolver los problemas actuales. Quizás algunos indígenas miran el pasado con cierta nostalgia, otros lo miran como un mundo obsoleto, muerto, sepultado y lo único que vale es lo que procede del mundo de los blancos.

d) Escuela eficiente

Quiero agrupar bajo esta denominación un modelo de escuela que no niega el pasado ni se identifica con la visión de los blancos. No niegan su historia y se proyectan en el futuro con una identidad propia cambiante; es lo que podemos definir como transfiguración cultural. Lo que quieren de los blancos es la eficiencia educativa, la metodología, la didáctica, el horario, las estructuras materiales, etc. E incluso desearían que los maestros de algunas asignaturas (como por ejemplo: castellano, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales) fueran blancos.

e) Escuela radial

Existen grupos de familias indígenas adscritos a una determinada comunidad pero en situación migratoria de una estancia a otra por razones laborales. Para estos casos, que en algunos pueblos, podría llegar a interesar el 30 ó 40% de los niños, algunos líderes han solicitado una enseñanza por radio.

En nuestro país no se conocen hasta ahora iniciativas en este ámbito; solo existen transmisiones semanales por la radio Paí Pucú y por radio ZP 30 de Filadelfia en algunas lenguas indígenas (enlhet, ayoreo, nivaclé'); mientras que en otros países, por ejemplo Ecuador, la enseñanza vía radio tiene mucha difusión con resultados más que satisfactorios.

f) Escuela bilingüe

Plurilingüismo: La existencia de veinte lenguas indígenas en nuestro país es sin duda uno de los indicadores más claros de la heterogeneidad cultural. Sin embargo, la ciudadanía y los poderes gubernamentales y

legislativos se preguntan si esto es un bloqueo o una ventaja para el país. Las respuestas, son varias; pero desde nuestro punto de vista el plurilingüismo es una ventaja siempre y cuando deje de ser una mena suma de monolingües en diversas lenguas y se convierta en una cualidad de cada individuo. O sea no nos interesa el plurilingüismo exclusivamente social sino, el plurilingüismo como destreza individual que facilita el entendimiento, el diálogo y por ende la convivencia entre todos.

Que un país sea multilingüe no es un obstáculo sino una riqueza en la construcción de la nación-estado, especialmente cuando todos pueden comunicarse entre sí para enriquecerse recíprocamente. Se puede incluso teorizar que en cualquier sociedad, cuantas más lenguas se conozcan, mayor es la capacidad de comunicación y de convivencia del individuo y entre los grupos sociales.

Lengua y status. Las desigualdades en la estructura social se reflejan en sus lenguas, que adquieren por ello un status y usos sociales diferenciados y formas asimétricas de reconocerse e influenciarse mutuamente. Xavier Albó señala que como consecuencia del diferente status económico, social y político de los grupos que hablan cada lengua, ocurre el fenómeno de la diglosia.

Notamos claramente en nuestro país la diglosia entre el castellano considerado de alto prestigio y el guaraní de bajo o menor prestigio; se habla también de lenguas dominantes y lenguas dominadas o subordinadas que pueden incluso llegar a ser lenguas oprimidas o reprimidas.

La habilidad o destreza de hablar una lengua pone en condición de comunicar con otros de la misma lengua y la posibilidad de conocer algunos rasgos de la cultura del otro pero no necesariamente implica la capacidad o la voluntad de aprender la cultura del otro. Se quiere aquí poner en alerta sobre

ecuaciones muy simplistas como, por ejemplo: el bilingüe es también bicultural o el multilingüe es también multicultural.

Generalmente los indígenas entienden por escuela bilingüe un conjunto de situaciones que deben ocurrir en la escuela:

- 1)** El maestro debe ser de la misma lengua de los alumnos.
- 2)** Se supone que los lingüistas hayan ya escrito la lengua hasta ese entonces solo oral.
- 3)** Se supone alfabetizar en la lengua materna.
- 4)** Se supone que se hayan preparado las cartillas y los materiales de lectura en su lengua materna.
- 5)** Se supone que a partir del 3er o 4° grado se enseñe otra lengua u otras lenguas (casi siempre el castellano, pero podría ser también el guaraní).
- 6)** Se supone disponer de materiales de lectura bilingüe para ejercitarse en ambos idiomas.

Sin embargo, no faltan grupos de indígenas (y que probablemente son mayoría) que entienden simplemente que la escuela bilingüe es donde se aprende una segunda lengua (el castellano).

Las diferentes propuestas indígenas no están exentas de contradicciones, lagunas e intereses a veces extraños al proceso educativo en sí. Pero contienen elementos fundamentales, para que educadores, antropólogos y políticos tengan una base sólida de donde partir para diseñar un nuevo modelo de escuela.

Dicho modelo debe tener unas características fundamentales, imprescindibles: debe ser provisorio (se sugiere experimentación renovable cada cinco años), debe ser diferente (o sea hay lugares y regiones donde se hace una cosa y lugares donde se hacen otras cosas), debe ser flexible (las comunidades educativas indígenas o con sus respectivas Supervisiones escolares

del Ministerio de Educación, deben tener la posibilidad de modificar).

Cada indígena tiene el derecho de vivir en su propia cultura y de identificarse de acuerdo a ella en los diversos ámbitos de actividad, tanto privada como pública, sin que ello sea motivo de ninguna forma de discriminación social; aquí se trata de la propia identidad y de la alteridad, del derecho a la diferencia que es un principio ético de equidad social.

Deben promoverse los mecanismos adecuados para que todos los ciudadanos (indígenas y no indígenas) puedan expresarse y comunicarse entre sí, cada uno desde su propia práctica e identidad cultural, enriqueciéndose mutuamente con las experiencias de unos y otros indígenas estudien y aprendan las lenguas indígenas. No solo los indígenas deben aprender el castellano o el guaraní, sino que también los no-indígenas (o por lo menos algunos de ellos especialmente los funcionarios) deben aprender las lenguas de los nativos. Para este fin se precisa que surjan en la Universidades especiales departamentos donde se cultiven las lenguas y las literaturas de los diferentes pueblos del Paraguay.

Los programas, actividades, instituciones y normas públicas deben tener un enfoque intercultural y un contenido pluricultural, de acuerdo a las características de sus potenciales usuarios.

Estos principios generales valen para todo ciudadano y crean las condiciones para fundamentar un modelo de escuela indígena en armonía con las formulaciones anteriores.

Todas las instituciones públicas y privadas deberían tener la capacidad de relacionarse con sus usuarios en su propia lengua.

La población indígena debería desarrollar la capacidad de comunicarse en su propio idioma y en la otra lengua o lenguas de su entorno.

Se debería proveer a todas las escuelas de los medios para el buen manejo del castellano, debido a las ventajas sociales y económicas que con ello pueden adquirir.

En los contenidos de las escuelas y en los mecanismos de comunicación incentivar la autoestima de los miembros de las culturas subordinadas, mediante la valoración pública de estas en los diversos contextos. Además, se deberá fomentar el desarrollo de actitudes de respeto y apertura en quienes se sienten portadores de una cultura “superior”, en todas sus relaciones con los miembros de las culturas que ellos consideran “inferiores”.

En las escuelas se deberán evitar actitudes fundamentalistas para facilitar el diálogo intercultural y la convivencia entre los diferentes.

En las relaciones de intercambio entre diversos grupos culturales se deberán respetar las formas expresivas y operativas de cada uno de ellos, sin imponer modelos traídos de la cultura dominante.

Es necesario, por otra parte, enfatizar lo mucho en común que a todas las culturas les une, y a lo mucho en común entre todas las culturas y la sociedad envolvente.

Así mismo, es preciso evitar que las identidades culturales sean el único marco de referencia; y se deberán estimular otras formas de asociación que crucen y unan a gente de diversas culturas.

La estrategia principal para lograr construir un modelo de escuela consiste en otorgar prioridad absoluta a la participación activa de los pueblos involucrados. Esto implica mucho más que una consulta, o la realización de seminarios o talleres de capacitación; se extiende a la libertad de experimentación y de equivocación. Estamos aquí en un campo nuevo, sin experiencia histórica; así que debemos correr el riesgo de que los indígenas se equivoquen en sus planteos y en sus realizaciones. Por otro lado, ¡cuántas equivocaciones pedagógicas y didácticas se han hecho en todos los países del mundo! Así que también los indígenas reclaman su derecho de experimentar y de aprender de los errores que puedan cometer.

Dicha participación deberá tener en cuenta y privilegiar los sistemas organizativos originarios de los pueblos indígenas, o sea sus organizaciones tradicionales que son las que establecen las pautas del grupo y velan por la identidad de sus miembros. Sin embargo, existen también al lado de estas, las nuevas organizaciones o instancias más capacitadas para entender los problemas de hoy. Por eso es necesario un dialogo profundo entre todos los actores que componen el mundo indígena y el mundo circundante. Y esto se da si se crean canales de diálogo y de encuentro entre todos. Aquí se choca contra una gran dificultad, ya que las más de 500 comunidades esparcidas en el territorio nacional, están lejos o muy lejos de la Capital, o sea lejos de las personas e Instituciones públicas con quienes deben relacionarse. Las mismas Supervisiones de Escuelas indígenas tienen dificultad en visitar sus escuelas por falta de medios.

Se siente la necesidad de que la metodología de enseñanza con rostro propio parta la situación de ese pueblo, de su manera de transmitir las informaciones, de su manera de reaccionar, de su peculiar manera de reaccionar, de su peculiar manera de comunicarse con los niños y con las niñas (pueden darse situaciones muy diferentes en lo que se refiere el género), etc. Dicho de otra manera, la metodología debe conocer los códigos

comunicativos, conductuales y éticos de cada pueblo para ser eficaz, además de tener en cuenta los peculiares conceptos de espacio, de tiempo y su cosmovisión.

Con respecto a los contenidos, se perfilan tres grandes áreas sugeridas para los indígenas:

1) Histórico-mítico-religiosa. Se entiende aquel bloque de asignaturas que se refieren a su acervo cultural, sus héroes, sus caciques y sus chamanes, sus mitos de origen, sus símbolos, sus creencias, su memoria histórica y sus ritos, etc.

2) Lingüística. Esta área comprende el conocimiento de las dos lenguas: lecto-escritura de la lengua materna y lecto-escritura de la lengua aprendida para el intercambio cultural.

3) De capacitación. Aquí entran todas aquellas asignaturas o habilidades nuevas; desde las matemáticas a las ciencias físicas y sociales, desde la higiene a la alimentación y el conocimiento de las leyes generales de la República (especialmente la Constitución Nacional) y de las leyes específicas de los pueblos indígenas.

Hacia una nueva escuela indígena

La nueva Escuela Indígena es un proceso en construcción y se basa sobre algunos ejes centrales que inspiran, sostienen y dinamizan permanentemente los diferentes actores y componentes de la educación escolar.

La participación plena, activa y total de las respectivas comunidades con sus chamanes/as, ancianos/as, líderes sociopolíticos, clanes, así como con los jóvenes, niños y niñas, es el camino por el cual se debe transitar; y esto debe realizarse aun cuando las decisiones del pueblo difieran de las normas dictadas por el Ministerio de Educación. Es este un principio soberano

reconocido por el Convenio 169 de la OIT (ratificado por el Parlamento paraguayo en 1993) y por la misma Constitución Nacional del Paraguay (1992). Los pueblos indígenas tienen derecho de autodeterminarse en todas las esferas de la vida interna de las comunidades, incluyendo los sistemas educativos tradicionales y el nuevo sistema escolar.

La interculturalidad entendida no solo como actitud de respeto y de diálogo 'entre culturas diversas, sino también como lugar e instrumento de emergencia y de insurgencia simbólica; es un eje imprescindible para lograr la revitalización identitaria. Un mayor conocimiento de su historia, de sus mitos, de sus luchas y de sus héroes, de sus penurias y de sus fortalezas junto con las prácticas chamánicas rituales y tradicionales fortalece el sentido de pertenencia y acrecientan el orgullo y la autoestima colectiva.

Es fundamental en este proceso la labor de los docentes indígenas. Con referencia a eso, E. Gaska recuerda que:

Únicamente los docentes indígenas, investigadores de la cultura, historia y formas de pensamiento de su pueblo pueden ser facilitadores y actores que promueven que las comunidades indígenas se sientan orgullosas de sus culturas, sus lenguas y su historia.³⁵

En la Nueva Escuela, a través de actividades diferenciadas, se saca del del pasado, reavivando la memoria colectiva especialmente en los jóvenes, en los niños y niñas. Al activar la memoria colectiva se crea un mayor entendimiento entre jóvenes y ancianos/ as, que es una de las condiciones necesarias para la cohesión socio-cultural del pueblo y para lograr una fuerza y consistencia política capaz de enfrentar la compleja sociedad nacional, con la finalidad de hacer valer los derechos colectivos indígenas. El sujeto que se pretende formar debe encontrar en la escuela un medio para crear armónicamente su existencia como indígena y darle un sentido.

35 Revista Paraguay de Educación, N. 3, "Owembre 2013! P-I29

El proceso de construcción de una Nueva Escuela debe estar envuelto en la afectividad y ternura para que estas animen los demás ámbitos, logrando identificar los caminos que cada pueblo debe transitar, frecuentemente entre dificultades e incertidumbres; recordamos lo que decía Don Bosco: "La educación es cosa del corazón", la afectividad entonces se convierte en una poderosa fuerza política que, acompañada por la razón, construye un nuevo sujeto.

La Nueva Escuela no tiene fronteras territoriales, ni jurídico- legales, ni pedagógico-didácticas. Se suele decir que no tiene "puertas ni ventanas, ni paredes", porque la construcción del ser, del saber, y del hacer se realizan en todo momento y lugar y no exclusivamente en la escuela.

Varios pueblos indígenas tienen un bajo porcentaje de uso de sus lenguas tradicionales; y manifiestan mucho interés en revitalizarlas. Las principales lenguas amenazadas son: guaná, sanapaná, angaité- koahlvok, tomárahó y manjui-lumnana.

Resulta de fuerte impacto revitalizador la emisión de programas radiales en las diferentes lenguas; dichos programas son preparados a partir de narraciones hechas por los sabios/ as todavía hablantes de sus lenguas maternas.

Se deberá cuidar que la Nueva Escuela, por el hecho de tener sistemas diferenciados (metodología, modalidades, currículos, contenidos, horarios, calendarios, etc.) no se aísle del contexto nacional. Se debe evitar que la sociedad nacional y quizás el mismo.

Ministerio de Educación margine o excluya la Nueva Escuela indígena. Esta debe ser una escuela para el siglo XXI donde la sabiduría y la cultura de cada pueblo dan sentido a la vida y proveen fuerza política para la participación y el cambio.

Y, para terminar, no hay que olvidar que una persona hambrienta quiere, antes que nada, satisfacer las necesidades básicas (alimentos, casa, salud, trabajo, etc.) y luego pensar en la escuela. La "mayoría de los pueblos indígenas del Paraguay viven ahora en penuria, algunos en extrema penuria, por causas procedentes de un tipo de economía agresiva que ha derribado los bosques para monocultivos y ganadería, dejando un alto porcentaje de indígenas (48%): sin territorio propio y que deambulan de un sitio para otro.

Bibliografía

- Gómez, S. "Teoría tradicional y teoría crítica de la cultura". En la "Reestructuración de las ciencias sociales en América Latina", 2000.
- Conapi Educación inicial y escolar básica, en Diálogo Indígena Misionero N° 62, Año XXII, Asunción, 2005.
- Delors, J. Nell'Educazione un Tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo. Roma: Armando, 2001.
- Faure, E. Learning to Be: The world of education today and tomorrow. Paris: UNESCO, 1972.
- Garcés, F. "De la interculturalidad como armónica relación de diversos a una interculturalidad politizada", en "Interculturalidad crítica y descolonización", 2009.
- Gaska, Enrique. Futuro de la Educación Escolar Indígena en el Paraguay, en Revista Paraguaya de Educación, N. 3, noviembre 2013.
- Guerrero Arias, Patricio. Corazonar: una antropología comprometida con la vida, Asunción, 2007.
- La Cultura, en Suplemento Antropológico Vol. XXXVIII, Nro. 1, Asunción, junio 2003.
- Hagege, Claude. No a la muerte de las lenguas. Barcelona, 2002.
- Kalisch, Hannes. El multilingüismo paraguayo. Revista Acción 247 (2004).
- No escucharon," decían y se rindieron. Revista Acción 240, 2003.
- " Abandonaron su lengua. Revista Acción 248 (2004).
- Educación y escritura ¿y la vida? Revista Acción 235, 2003
- Maia, Marcus. A Revitalizao de linguas indígenas e seu desafio para a educacao intercultural bilingüe, Revista Tellus, octubre 2006.
- Melia, Bartomeu. El Guaraní, experiencia religiosa, Asunción 1991.
- Elogio del monolingüismo guaraní. En: Bareiro, Line (ed.). 2003 Discriminaciones y Medidas Antidiscriminatorias. Debate Teórico Paraguayo y Legislación Comparada. Derechos Humanos," Documentos de

Trabajo 4. Asunción: UNFPA.

Núñez, Carlos. Educación Popular y Coyuntura latinoamericana, en la XII Asamblea Gral. del CELADEC, Porto Alegre 2003-

Ricoeur, P. La memoria, la historia, el olvido, Madrid 2003-

Seelwische, José. "La adolescencia y juventud en una comunidad Nivacle", en i Diálogo Indígena Misionero, N ° 82 - Año XXII - Aeunelóli, 1986.

Stavenhagen, Rodolfo. Identidades Étnicas, Madrid 1997-

Viaña, Jorge y otros. Interculturalidad crítica y descolonización, Editorial La Paz, 2009.

Walsh, C. "La problemática de la interculturalidad y el campo educativo", en "Interculturalidad crítica y descolonización", Editorial La Paz, 2009.

Www.linguistic-declaration.org. Declaración Universal de Derechos Lingüísticos. Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos, Barcelona, 1996.

Zárate N. "La Historia: Interpretación, narración y escritura en Paul Ricoeur", CEADUC, Universidad Católica, Asunción, 2006. Zanardini José. "Educación Indígena, CONEC. Asunción, 2004.

Entre comunalidad e interculturalidad: los modelos culturales y sus pantallas lingüísticas

Gunther Dietz - Laura Selene Mateos Cortés*

Resumen

Entre Comunalidad e interculturalidad: los modelos culturales y sus pantallas lingüísticas

El siguiente artículo examina los modelos culturales y sus pantallas lingüísticas en el contexto de socio-histórico de los actores indígenas y mestizas en México a manera de replantear los conceptos de comunalidad e interculturalidad. Partiendo desde el análisis de los conceptos de comunidad y comunalismo, el autor propone un modelo de educación comunitaria y autonomía educativa en la formación de una ciudadanía intercultural. La ciudadanía intercultural incluye no solo comunidades indígenas y mestizas, sino que abarca a todos los grupos socio-culturales. De esta manera, la interculturalidad se entiende como una competencia armónica, dialógica y abierta, con el efecto de disuadir los conflictos consustanciales de una sociedad intercultural.

Palabras clave: Modelos culturales, Lenguaje y contexto socio-histórico, Indigenismo y Mestizaje, México.

Abstract: Between Commonality an interculturality: cultural models and their linguistic backgrounds

The following article looks at the cultural models and their linguistic backgrounds in the socio-historical context of indigenous and mestizo actors in Mexico. It challenges the concepts of commonality and brings interculturality forward as a social

*Interculturalidad y Educación Intercultural en México, México DF, SEP, 2013, pág. 122 - 139

harmonization tool. The author examines the connection between community and commonality as so to propose an autonomous community-based education system that aims to construct an intercultural citizenship. The author argues that indigenous and non-indigenous actors could benefit greatly from the promotion of intercultural citizenship. In this way, this article shows the way that promoting interculturality could help achieved a more harmonious, peaceful and understanding society.

Key words: Cultural Models, Language and socio-historical context, Indigeneity and Mestizaje, Mexico.

Entre comunalidad e interculturalidad: los modelos culturales y sus pantallas lingüísticas

Cabe destacar que 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 reductibles a meras “victimas” del neoliberalismo ni a transitorios epifenómenos 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 posrevolucionario por parte del Estado neoliberal, las comunidades indígenas y sus actores colectivos se resitúan y redefinen en su posición respecto al Estado-nación y a la sociedad mestiza a partir de tres transformaciones profundas:

- En primer lugar, en el transcurso de la integración infraestructural protagonizada por las políticas indigenistas y desarrollistas, surge una nueva capa social que asume innovadoras funciones de “bisagra”: producto y productores de la hibridación cultural, los miembros más activos y propositivos de las comunidades, la joven generación de maestros y/o gestores, reestructuran las formas comunidad gracias a sus conocimientos urbano-rurales.
- En segundo lugar, para defender los derechos consuetudinarios y los intereses conjuntos de las comunidades indígenas afectadas por la cancelación del “contrato social” agrario, los nuevos actores híbridos “etnifican” sus demandas a la vez que las articulan en un nivel supralocal. Este giro hacia la etnicidad compartida en un nivel más amplio significa una ruptura de la tradición localista, impuesta por los colonizadores españoles hace más de quinientos años
- Por último y aprovechando las simultaneas tendencias de descentralización administrativa, la lucha por los derechos indígenas se centra no en los contenidos de dichos derechos, sino antes que nada en las reformas constitucionales, legales y políticas como prerequisites para la formulación y practica de estos derechos.

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

Comunidad y comunalismo

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 transicional, 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 la década de 1990 han dejado atrás el histórico aislamiento de la comunidad indígena. A pesar de los retrocesos en la reforma jurídica, el arraigo local, así como la participación y ciudadanización de las comunidades en redes, alianzas y plataformas étnico-regionales y zapatistas acabaran 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, 2010a, 2010b).

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 (Zarate 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 solo como espacio de organización, sino como sistema propio del “bien vivir”.

El poseer el estatus comunero, que se adquiere por nacimiento o matrimonio, no solo le confiere al individuo el derecho de acceder a tierras comunales 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 con base al derecho consuetudinario— la vida política local: la asamblea comunal, en la que tradicionalmente solo 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 secretaria de la Reforma Agraria, 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 conformado por todos aquellos que ya han desempeñado la totalidad de cargos comunales —el conjunto de estas instituciones comunitarias consuetudinarias será redescubierto, revitalizado y renacionalizado 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 élite intelectual regresa de la “política con mayúscula”, y aun 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 limero de maestros Y funcionarios que durante mucho tiempo habían dejado en suspenso su estatus de comuneros, 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 estos 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.

Las actividades que en la política local realiza esta elite intelectual “recomunalizada” revisten dos formas distintas (Dietz, 2005):

- En algunos pueblos, los jóvenes maestros ocupan los principales cargos de la política comunal, mientras que los comuneros mayores se retiran hacia el “concejo de Ancianos”. Las subsecuentes tensiones y discrepancias entre ambos colectivos a menudo se revuelven en la asamblea comunal, en la que los ancianos siguen disfrutando de la mayor reputación.
- En la mayoría de los casos, sin embargo, estas primeras confrontaciones desembocan en una división de trabajo generacional: mientras que las autoridades tradicionales, reconocidas en sus comunidades como líderes naturales, mantienen el control de los asuntos intralocales, los jóvenes estudiantes, maestros y funcionarios, que disponen de amplias experiencias en el trato con instituciones gubernamentales y burocracias administrativas, se dedican a las relaciones externas de sus comunidades.

Surgen así nuevos cargos informales sin que éstos cuestionen la estructura consuetudinaria de los cargos tradicionales.

A pesar de esta división de tareas en política “interna” y “externa”, los viejos y nuevos cargos colaboran estrechamente en su objetivo común de fortalecer la comunidad hacia dentro y de independizarla ante el exterior. Para ello, en muchas comunidades se recuperan tradiciones anteriormente centrales de la Vidal local: la faena o tequio- el trabajo colectivo y obligatorio destinado sobre todo a la realización de obras públicas y comunales-, la redistribución de excedentes económicos mediante la celebración y financiación de fiestas, así como la participación igualitaria de los distintos barrios 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 los aportes 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. Por ejemplo, desde hace poco las mujeres y los jóvenes solteros logran ampliar sus derechos comunales, obteniendo —además de su tradicional derecho a voz el derecho pleno de votar en las asambleas. Bajo la influencia de los jóvenes maestros y sus experiencias gremiales, también se modifica el proceso de toma de decisiones en muchas comunidades indígenas: el principio consuetudinario de consenso, que evita polarizar a la comunidad dividiéndola en mayoría y minoría, en ganadores y perdedores, pero que convierte, a la vez, a muchas sesiones de asamblea en actos prolongados, tediosos y agotadores, se sustituye en asuntos de menor envergadura política por el principio de votación por mayoría, realizada de forma rápida por aclamación. Sin embargo, todas las asambleas comunales mantienen el principio de consenso para aquellas decisiones que afectan aspectos centrales de la totalidad de

comuneros y comuneras, decisiones cuya imposición -por ejemplo frente a agentes externos reacios- también requeriré de la participación del conjunto de la comunidad (Dietz, 1999, 20103; Maldonado, 2002; Nava, 2009).

La comunidad como modelo educativo

En 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 “comunidad”. 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” (cfr. abajo)-, se pretende diseñar propuestas educativas culturalmente “pertinentes” a las necesidades locales y a los reclamos identitarios (Schmelkes, 2004, 2009a)

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, 2008a) 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 distinto, 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”, pensaba e implementaba desde lo local (Maldonado, 2004b; Meyer, 2009). En palabras de quien acuño 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 pretendemos 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.
- 5) 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, 2008^a, 2008^b) que parte de las necesidades endógenas y de las cosmovisiones locales y regionales para desde ahí integrar

saberes exógenos, sean estos mestizos, “occidentales” o supuestamente “universales”. Evidentemente, este procedimiento no generara de forma contextual y situacional en función de las realidades locales (Meyer, 2004).

Existen divergencias en torno al carácter necesariamente indígena de la comunidad: 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 desencadenan 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 solo 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.

Autonomía educativa y 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, por las distintas coaliciones de

comunidades se autoconcibe como respuesta a la desaparición del Estado como sujeto del desarrollo económico y social en las regiones indígenas y como muestra del evidente fracaso de las políticas asistencialistas e indigenistas de control corporativo. 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 la década de 1990, 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 o ejidales no afecta en primer lugar a las parcelas agrícolas, a menudo poco rentables, sino toda 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 el 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 aisladamente por parte de cada pueblo en particular, sino mediante la elaboración, presentación e implementación 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 solo 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 comunismo como una soberanía histórica de la comunidad indígena, su puesta en práctica corresponde al nivel regional, dado que:

[...] la autonomía va más allá, buscando unir a los pueblos bajo gobiernos propios de carácter regional (Consejo Guerrerense 500 Años de Resistencia Indígena et al., 1994: 3).

Para este nivel supralocal, 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-lingüístico, sino que también se representarían 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 solo 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 para presionar al gobierno central a que 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 “autonomía de facto” y “gobiernos en rebeldía” (Burguete Cal y Mayor, 1999). En todas las declaraciones emitidas por las organizaciones regionales promotoras de estas actividades se hace hincapié en el deseo expreso de evitar “exclusivismos étnicos” o separatismos políticos:

La autonomía no es secesión, la autonomía es por el contrario la primera oportunidad que los pueblos indios tendríamos para poder ser, por primera vez verdaderos mexicanos (CNI, 1994:3).

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, coord, 2009; Corona Berkin et al., 2008; Rojas, 2008; Sartorello, 2009a; 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 consiente de su carácter asimétrico en relación con la sociedad mayoritaria 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 solo por el procedimiento más inductivo de la enseñanza-aprendizaje, sino por rehusar una estandarización y homogenización 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 o dicotomizar entre lo propio y lo ajeno, entre lo intracomunal y lo extracomunal, se refuerza a partir de la metodología “inductiva” que Gasché (2008a) importa de sus propias experiencias exitosas acumuladas en la Amazonia 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.⁽³⁷⁾ Esta distinción se torna societal y “civilizatoria”, por lo cual corre el riesgo de esencializar con ello la cultura de la comunidad indígena frente a su entorno supuestamente ajeno:

En nuestro contexto latinoamericano, la discusión sobre lo indígena —como forma de sobrevivir al asedio colonialista y capitalista— es válida. El problema es la estigmatización de lo indígena creada desde quienes definen la política intercultural. Se suele caer en categorías a priori que favorecen la

37 Una problematización de la “indigenidad” de lo indígena se ofrece en Tricker y Dalley

reducción de la historia —de un pasado sumido en la dominación colonial—, a una a otra, ingenua o perversa, de delimitación estática. Se suele permitir así concebir un cambio en los contenidos culturales, pero no en la demarcación, como si ésta fuera independiente de las transformaciones en las relaciones sociales. Esencia o frontera, la marcación se mantiene en sentido estático (Díez, 2004: 198-199).

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

Educación y ciudadanía intercultural

Un discurso menos limitado al contexto local y comunal de las regiones y municipios que practican una “autonomía de facto” es el que han ido desarrollando Tubino et al. Acerca de la ciudadanía intercultural. Partiendo de una distinción entre dos vertientes del discurso intercultural, la “interculturalidad oficial” y la “interculturalidad crítica” (Walsh, 2003b; Tubino, 2005), estos autores importan la noción originalmente anglosajona de “ciudadanía multicultural” de Kymlicka (1996) y de “ciudadanía cultural” desarrollada por Rosaldo (1997), para designar los derechos no individuales y políticos, y también colectivos y culturales de las minorías, en el contexto del multiculturalismo estadounidense, para adaptarla al debate andino sobre los derechos ciudadanos.

A diferencia de esta definición multicultural de la ciudadanía cultural, pero distinguiéndose asimismo de la propuesta terminológica de una “ciudadanía étnica”, que desarrolla De la Peña (1998) para las reivindicaciones de etnicidad política en México, Tubino entiende por

ciudadanía intercultural una capacidad culturalmente específica de ejercer derechos en contextos de desigualdad y asimetría históricamente arraigados:

[...] hay diferencias significativas entre la concepción ilustrada y la concepción amerindia de los derechos humanos que es importante considerar en Programas de educación ciudadana con pueblos indígenas. Así, por ejemplo, mientras que desde la concepción ilustrada liberal—republicana de los derechos fundamentales éstos son derechos individuales, desde la concepción amerindia el derecho a la vida, por ejemplo, pasa necesariamente por el derecho a la tierra, por su connotación simbólica y religiosa es un derecho colectivo fundamental. Los derechos fundamentales incluyen pues —desde esta perspectiva— a los derechos colectivos, sin los cuales, los derechos individuales pierden sentido y concreción real. Otra diferencia entre derechos individuales y derechos colectivos no es —desde la perspectiva amerindia— ni evidente ni obvia. Y esto es así porque se parte de una concepción comunitarista, no liberal individualista, de la identidad personal (las personas se identifican normalmente por su comunidad de procedencia, lo que no sucede en las urbes modernas pues en ellas se pierde el sentido comunitario). En tercer lugar; desde la concepción amerindia de la dignidad, no tiene sentido establecer una diferenciación entre derechos de primera, segunda y tercera generación, porque derechos de tercera y cuarta generación son, desde esta mirada, derechos tan o más fundamentales que los derechos civiles y políticos, que son los de primera generación. Esta taxonomía, si bien da cuenta de cómo se ha ido desarrollando la teoría clásica de los derechos, introduce de manera soslayada y tal vez no intencional, una jerarquía que a todas luces no es universalizable ni multicultural (Tubino, 2006:4-5).

Una educación basada en esta noción relacional y diferenciada de visiones requiere, en primer lugar, del reconocimiento del carácter eminente y explícitamente político de la misma educación intercultural bilingüe (Alfaro, Ansión, Tubino, 2008).

Este novedoso discurso, que combina conscientemente, la visión política y la misión pedagógica de la educación intercultural es “Importado” al debate mexicano sobre todo a raíz de la participación de una asociación civil chiapaneca, la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), en un proyecto transnacional latinoamericano, financiado por la Fundación Ford y cuya parte mexicana ha sido coordinada por Bertely Busquets (2007, coord., 2009).

Tanto este como otros proyectos recién generados, en torno a la ciudadanía intercultural y su concreción educativa, se centran en la formación de docentes indígenas (cfr. Repetto, 2008; Sartorello, 2009b) así como en la elaboración de materiales didácticos alternativos a los oficiales (RIDEI, 2007; Corona Berkin et al., 2008; Podestá Siri, 2008; Sartorello, 2009a; CMPIO et al., 2010).

En éstos, la ciudadanía ya no es un contenido curricular ni tampoco una estrategia transversal, como en la reciente reforma de la “formación cívica y ética”, sino que se entiende como una praxis política Situada, en la cual los docentes indígenas adquieren derechos ejerciéndolos y ampliando con ello su “margen de maniobra” como actores colectivos frente al Estado-nación. El empoderamiento del docente y, por extensión del estudiante, conforma por tanto la base de este modelo educativo diferencial (Dietz, 2009b).

El topos de lo intercultural-bilingüe-indígena

Al margen de estos proyectos novedosos y a menudo independientemente 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 la década de 1990, la educación pública adquiere la tarea de “fortalecer las lenguas y culturas que hacen de

México un país multicultural” (Schmelkes, 2006a: 75), buscando subsanar así aspectos de desigualdad que se remontan a la conquista. Los primeros cambios se reflejan en la 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. Expresamente, la institución tiene por objetivo:

Promover y evaluar la política intercultural bilingüe en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional [así como].

Promover y asesorar la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores de educación intercultural bilingüe en materia de: desarrollo de modelos curriculares que atiendan la diversidad, formación del personal docente, técnico y directivo; desarrollo y difusión de las lenguas indígenas, producción regional de materiales en lenguas indígenas y realización de investigaciones educativas (CGEIB, 2009: s.p.).

Como analiza Muñoz Cruz (2001, 2004) con detalle, el tránsito de la antigua educación de índole indigenista al nuevo concepto intercultural que no se limita a México, sino que ocurre en todo el contexto latinoamericano (Gleich, 1989; López, ed., 2009) conlleva una apropiación oficial de un

“modelo liberal” del multiculturalismo. En esta apropiación, el derecho a una educación cultural y lingüísticamente pertinente (cfr. capítulo 3.2) se combina con un ímpetu de promover e integrar el “capital humano”, proveniente de un modelo educativo compensatorio (cfr. capítulo 3.1).

Cuadro 3. 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) Educación indígena Educación multicultural Educación endógena Educación propia Etnoeducación	Modelos liberales de capital humano Modelos críticos de resistencia

El cuadro 3 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 solo 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.

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 cuarenta del Siglo pasado (cfr. capítulos 4.3 y 4.5) que ya ha sido ampliamente superado por enfoques más constructivistas e interaccionistas tanto en antropología (Dietz, 2009b; Jiménez Naranjo, 2009a; Díaz de Rada, 2010) como en sociolingüística (Hamel et al., 2004; Hornberger, 2009). Aparte de sus consecuencias Simplificadoras para la conceptualización contemporánea de lo “indígena” y su Visibilizarían 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 curricular 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 folclorizantes y etnificados, provenientes de la cultural “propia” de una imaginaria comunidad indígena idealizada y escasamente representativa para la realidad concreta del alumno 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, 2009a).

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 interlingüe 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; De Mejia, 2002; Hornberger, 2009).

Son nuevamente escasos los proyectos piloto que logran trascender estas simplificaciones sistémicas provenientes del clásico indigenismo. Solo incorporando aspectos significativos de la cultura local, comunitaria en un currículum pretendidamente diversificarlo y ampliando la perspectiva bilingüe a los procesos interlingües que acaecen en una comunidad y escuela concretas es posible lograr una educación a la vez “intercultural” y “bilingüe”. Los proyectos acompañados, sistematizados o analizados por Díaz Tepepa (2001), Crispín Bernardo (coord., 2004-), Tovar Gómez y Avilés Quezada (2005), Cantú Cantú et al. (COHlpS., 2006), Rodríguez Sánchez et al. (2006) y Hamel (2009) ofrecen importantes pistas sobre como “aterrizar”, arraigar y volver significativa y contextual la EIB oficial.

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

En un intento de superar la divergencia cultural inicial marcada por el 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. A partir de trabajos pioneros de Chapela (2005), Martínez Casas (2000), Tovar Gómez y Avilés Quezada (2005), Martínez Casas y Rojas (2006), Podestá Siri et al. (2007), Podestá Siri (2008), Czarny (2008), Martínez Buenabad (2008), así como de Yurén, De la Cruz, Romero (coords, 2008), observamos mediante el estudio de los jóvenes indígenas migrantes se da una aproximación discursiva hacia los modelos educativos interculturales imperantes en el contexto europeo (García-Cano Torrico, Márquez Lepe, Agrela Romero, 2008). Para hacer frente al desafío de la diversidad y del multilingüismo áulico en las escuelas urbanas, es preciso trascender el enfoque bilingüe indígena para implementar una interculturalidad incluyente:

La actual política educativa de México establece que la educación en y para la diversidad es para todos los mexicanos y no solo para los pueblos indígenas. Por ello, se busca que la figura docente cuente con las herramientas necesarias para acercar el conocimiento a las niñas y los niños con calidad, equidad y pertinencia sociocultural, étnica y lingüística, y de esa manera contribuya a la formación de sujetos capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales, que existen diversas comunidades epistémicas, que respeten la diversidad cultural y se enriquezcan con ella, y así, les permita intervenir en procesos de transformación social (López Sánchez, 2009: s.p.).

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 Coordinación General de Educación Intercultural y bilingüe (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, programas educativos y varios proyectos piloto ilustran este esfuerzo por ir más allá de la cultura y etnicidad indígena para tematizar los legados del México contemporáneo (Ahuja, Berumen, Casillas et al., 2004; Hevia et al., 2005c; Casillas Muñoz y Santini Villar, 2006; Chapela y Ahuja, 2006; Schmelkes, 2009a, 2009b). Estos esfuerzos están siendo continuados y profundizados en el presente sexenio tanto por la misma Coordinación General (Rodríguez Sánchez y Berumen, 2008) como por otras iniciativas a menudo interinstitucionales, tales como la gubernamental “campana nacional por la diversidad cultural de México” (campana Nacional por la diversidad cultural de México, s.f.), las actividades de la UNESCO y el programa “México Nación Multicultural” coordinado por la UNAM.

Como demuestran los debates actuales, no obstante, aun así, el discurso intercultural está lejos todavía de Visibilizar el conjunto de la “diversidad de diversidades” presente 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 continuamente 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 el modelo de la educación para la tolerancia, arriba desarrollado (cfr. capítulo 3.3). 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 como apenas se tematizan el racismo y 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.

Aproximación teórica a la comunicación Intercultural

Bibiana Riess - Rodolfo Martínez*

Resumen

Aproximación teórica vía una experiencia Práctica: El IFE y su búsqueda de la pertinencia cultural en comunicación social

Este artículo examina las prácticas de comunicación social impulsadas por Instituto Federal Electoral (IFE) de México, en el contexto de campañas de difusión electoral dirigidas a comunidades indígenas. A base de esta experiencia institucional, el autor plantea una serie de directrices comunicacionales dentro del Movimiento Nacional por la Diversidad cultural, Centro para el Desarrollo Democrático ((DD) del IFE, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali) y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Así también, se replantean conceptos como acción comunitaria, comunicación intercultural, cultural e imaginario colectivo. De esta manera, el mismo aplicar un enfoque intercultural de la comunicación y propone un modelo intercultural de comunicación gubernamental para un Estado pluricultural.

Palabras clave: Comunicación social, Interculturalismo, Campañas de difusión electoral, Comunidades indígenas, México.

Abstract: Theory and Practice: IFE and its search for cultural appreciation through social communication

This article examines social communication practices carried by the Federal Electoral Institute (IFE) in México, in the context of electoral campaigns target to indigenous communities. Having this institutional experience, the author proposes a series of social communications strategies to be address by the National Movement for Cultural

*Directrices para la Comunicación Intercultural, México DF, SEP, 2014, pág. 41 - 74

Diversity, the Center for Democratic Development, the General Direction of Intercultural and Bilingual Education among others. The article also re-examines the conceptual frameworks for community action, intercultural communication, culture and collective imagination. In this way, the authoran intercultural approach to social communication and proposes a multicultural approach for governmental institutions.

Key words: Social communication, Interculturality, Electoral campaigns, Indigenous communities, Mexico.

Aproximación teórica vía una experiencia Práctica: El IFE y su búsqueda de la pertinencia cultural en comunicación social

En el marco de las acciones interinstitucionales y experiencias compartidas que significa el Movimiento Nacional por la Diversidad cultural de México, fue justo una experiencia práctica de comunicación social la que aproximó a la CGEIB-SEP a la elaboración inicial de estas directrices; sus antecedentes se fincan en la necesidad que tuvo el entonces Instituto Federal Electoral (IFE), ahora Instituto Nacional Electoral (INE), de alcanzar la efectividad de sus campañas de difusión dirigidas a las comunidades indígenas.

Primero se formó un grupo interinstitucional e interdisciplinario que identificara su problema, el cual quedó constituido por el Centro para el Desarrollo Democrático ((DD) del IFE, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali) y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Desde 2009 hasta 2012, de manera ininterrumpida, ese grupo realizó estudios en distintas comunidades indígenas, ubicadas en diversos puntos de nuestro país, los cuales incluyeron estudios focales, por ejemplo, en

Universidades Interculturales, donde se buscó conocer los modos de comunicación y de interacción de las comunidades tal como suceden en sus contextos culturales y Lingüísticos originales.

Dicha experiencia interinstitucional, encabezada por el CDD, dio como resultado un avance efectivo, pues se estructuró una estrategia de comunicación intercultural con pertinencia cultural y lingüística. Esa estrategia se convirtió en un referente útil que le dio una muy buena respuesta al propio IFE respecto de su necesidad de implementar campañas de comunicación efectivas, en particular las dirigidas a las comunidades indígenas. Fue el caso de las campañas de renovación de la credencial de elector con terminación 03 y también el de las campañas de difusión emitidas para invitar a los ciudadanos indígenas a recoger las credenciales de elector que habían tramitado en el periodo de renovación de credenciales.

A partir de la experiencia anterior, la CGEIB-SEP propuso un modelo de estrategia de comunicación intercultural para la APF específica con el objetivo de aplicar el enfoque intercultural de la comunicación, un modelo intercultural de comunicación gubernamental para un Estado pluricultural, como es el nuestro, basado en los siguientes elementos, que vale la pena recalcar:

- Sensibilización de los comunicólogos de la APF en relación con la diversidad cultural, los derechos culturales y el derecho a la comunicación.
- Visibilidad de la diversidad cultural de México para su conocimiento, reconocimiento y valoración.
- Audibilidad de la diversidad lingüística de México para posicionar el uso de las lenguas indígenas nacionales en los espacios públicos, particularmente los medios de comunicación, con el fin de fortalecer su presencia en la vida ciudadana de los mexicanos.

- Introducción de pertinencia cultural y lingüística en la planificación estratégica de las políticas públicas de comunicación social de la APF.
- Planificación de la comunicación gubernamental de la APF con enfoque intercultural.
- Planificación estratégica de la comunicación gubernamental diferenciada, con pertinencia cultural y lingüística para todas y todos los mexicanos, particularmente en la difusión gubernamental dirigida a las comunidades indígenas.
- Promoción, como política pública de comunicación intercultural transversal, del conocimiento, el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural de México.

Dicha experiencia brindó a la CGEIB la certeza suficiente para plantear las Directrices para la comunicación intercultural. Con esta finalidad, fue preciso colocarlas inicialmente en un marco teórico y normativo que nos ayudara a explicarlas con claridad, tanto en términos conceptuales como normativos. A continuación, se presenta el camino conceptual teórico y normativo emprendido, así como las líneas de investigación resultantes que dieron sustento final a las Directrices...

Conceptos teóricos

Acción comunicativa.

De acuerdo con la definición que al respecto nos da el Diccionario crítico de política cultural (Texeira Coelho, 2004), desde el punto de vista de la intercomprensión, la acción comunicativa es el proceso interactivo de transmisión y renovación del saber cultural; conforme la coordinación de la acción, es la promoción de la integración social a partir de la solidaridad, y

desde la perspectiva de la socialización, es la forma de la identidad personal. De acuerdo con esta misma definición, la idea de la acción comunicativa, propuesta por J. Habermas, está basada en la distinción de tres componentes del mundo vivido: Cultura, sociedad y persona. Cultura se describe aquí como un cúmulo de conocimientos, del cual los participantes del proceso retoman una interpretación del mundo. Por sociedad se entiende las órdenes legítimas por las cuales un sujeto puede comunicarse y actuar afirmando su propia identidad al participar en el proceso de intercomprensión. En este contexto, el concepto de acción comunicativa es un sustituto de la actividad social genéricamente considerada o incluso de un orden social.

La acción comunicativa se identifica más con la acción sociocultural que con la acción cultural propiamente dicha, ya que la acción sociocultural busca específica y directamente esa intercomprensión que tiene como efecto la solidaridad entre los grupos sociales y que se obtiene por la construcción de diferentes identidades, mientras tanto, la acción cultural no se propone fines claramente definidos y se desarrolla en el marco de los lenguajes culturales y no en el contexto del conjunto global de conocimientos. No toda acción comunicativa es una acción cultural (y no toda acción cultural es una acción comunicativa), aunque no deje de haber lazos estrechos entre una y otra cuando se acepta que la acción cultural pretende evitar la barbarie.

Uno de los efectos de la acción cultural es la cimentación, o tentativa de cimentación, de esas tres esferas que conquistaron en la modernidad una autonomía individual, se disociaron y siguieron caminos distintos: la cultural, la sociedad y la personalidad. Esta fragmentación— una sociedad separada de la cultura, personalidades separadas de la sociedad, cultura que no converge hacia las personalidades— es la responsable final de la violencia, que ha sido una característica distintiva de la Vida desde finales del siglo XX V

que la acción cultural combate indirectamente sin pretenderlo (Texeira Coelho, 2004:33-34).

Comunicación

Los autores del Diccionario de relaciones interculturales. Diversidad y globalización plantean:

Gran parte de los estudios modernos sobre comunicación y cultura se han desarrollado a partir de presupuestos no siempre explícitos de interculturalidad: en Estados Unidos, G. Bateson entiende la comunicación desde el cruce de la cibernética y la antropología; en Francia, R. Barthes la enfoca desde la semiótica y el malestar por los conflictos de la descolonización; en los estudios culturales británicos se abren paso perspectivas de clases subalternas y provenientes de la diáspora intelectual poscolonial, como S. Hall, y el pensamiento feminista introduce la diferencia y la subjetivización en la agenda de estudios comunicativos.

Surge con estos pioneros una mirada extrañada respecto de las propias culturas de la precedente distribución disciplinaria. Un nuevo paradigma en el que son centrales las aportaciones de estudiosos rusos, como R. Jakobson, quien entiende la comunicación como un juego de complejos sistemas y dinámicas culturales y de U. Eco, para quien los procesos culturales y sociales han de verse como procesos comunicativos que implican siempre diversos sistemas de significación.

Estas perspectivas abordan la comunicación como un juego de estrategias, una relación social en la que se genera y se negocia el sentido, mientras inevitablemente se definen los participantes y su tipo de relación. Otro ruso, M. Bajtin, afirma que la comunicación transcurre siempre en el

territorio del otro. Todo comunicar es diálogo, posicionamiento, previsión, anticipación, presunción, implicación. Un proceso en el que todos devenimos otros al tratar de aproximarnos al lenguaje y los sistemas de sentido de nuestro interlocutor.

Con la noción de mediación se trata de contrarrestar la idea simplista de la comunicación como transmisión, Los medios de comunicación no transmiten contenidos, sino que median las relaciones humanas, el conocimiento, la experiencia y la sensibilidad. (Barañano, 2007:33-34.)

Comunicación intercultural

La comunicación intercultural tiene un papel fundamental en el proceso de transformación democrática que vive nuestro país, entendida como una alternativa al modelo homogeneizador de comunicación masiva dominante.

Esta noción de comunicación intercultural se alimenta de la pluralidad cultural y lingüística de México, y todo lo que esto implica en términos de pluralidad de emisores con distintas concepciones y visiones del mundo. No acepta la censura ni cualquier otra forma de limitación a la expresión libre de las ideas.

Es, en suma, una alternativa comunicacional al discurso monolítico, dogmático y homogeneizador de las representaciones del mundo y las maneras de nombrarlo, pues plantea una concepción holística, dinámica, abierta a las transformaciones del mundo de los procesos de comunicación humana.

La comunicación intercultural se caracteriza por el respeto, en términos de equidad, entre grupos de culturas diferentes cosmovisiones distintas,

expresadas mediante diversas formas de comunicación que favorecen el dialogo entre las culturas a partir del enriquecimiento cultural mutuo.

A diferencia de la comunicación masiva, la intercultural respeta los contextos culturales de las expresiones de la diversidad cultural y lingüística, para producir los contenidos de sus mensajes, generado así, desde el proceso de la comunicación, una diversidad de saberes puestos en juego por medio de la interacción social, libre de asimetrías. Este modelo de comunicación con pertinencia cultural y lingüística.

Cultura

En el marco conceptual de estas directrices para la comunicación intercultural es menester emplear un concepto de cultura que nos ayude a comprender su carácter comunicacional, así como los componentes que concurren para entenderla también como un proceso comunicacional. El concepto de cultura en que nos apoyamos es el que Olivera Rodríguez (Olivera Rodríguez, 2013:68-74) toma de Clifford Geertz. Para Geertz, la cultura se define como un sistema de interacción de signos interpretables, como una trama de significados sociales. Esta imagen de la trama de significados se refiere a la interacción entre los diferentes elementos componentes de la cultura, los cuales desde esa interactividad generan significados interpretables. Desde esta idea de la cultura se entiende la conducta humana como una acción simbólica o, mejor dicho, como una acción comunicativa.

Así desde la interpretación que hace Olivera Rodríguez de la idea de la cultura de Clifford Geertz, entendida como acción comunicativa, la cultura se refiere al universo simbólico compartido por los individuos de un mismo grupo social, que permite la previsión de conductas e ideas entre sus miembros. Así, desde este enfoque, la cultura es lo que se comparte y permite la

decodificación del mundo de forma no absolutamente individual, más bien colectiva, y por tanto humana.

Imaginario colectivo

El concepto de imaginario colectivo, en su uso más crítico, designa el conjunto difuso de percepciones y símbolos que, en el proceso de construcción de “la imagen del mundo” propio de cada sociedad y grupo social, deriva (constituye) el marco de creencias, valores, normas y conductas instituidas como patrón de conformación de los individuos concretos.

Imaginario colectivo. El concepto de imaginario colectivo, en su uso más crítico, designa el conjunto difuso de percepciones y símbolos que, en el proceso de construcción de “la imagen del mundo” propio de cada sociedad y grupo social, deriva (constituye) el marco de creencias, valores, normas y conductas instituidas como patrón de conformación de los individuos concretos.

[...] el concepto de imaginario permite una incorporación crítica de planteamientos éticos emancipadores capaces de desbordar concepciones perceptivas parciales y reduccionistas (el psicologismo del concepto de estereotipo, el sociologicismo del concepto de normalización, el etnologicismo del concepto de aculturación, el biologicismo del concepto de fenotipo, como claves explicativas de la “percepción del otro”). Así se configuraría como un complejo superestructural (derivado de relaciones de dominio económico básicas) difuso que, desde su conglomerado icónico, proyecta un “saber acrítico sobre el mundo” entreverado de supuestos metafísicos, cosmolatrías y pseudoideologías que acaban por manifestarse normativamente en una moral hegemónica y en sumisas tendencias de comportamiento gregario. [...] Por todo ello, el imaginario social se constituye como una percepción compleja más determinante de las ideas y

pensamientos colectivos («pensamiento único») políticas neoliberales de ajuste estructural, individualismo relativista) que determinada, pues, en su seno se reproducen los conflictos derivados del <<conflicto vital>> característico de la <<sociedad real>>. (Celorio, 2010: 209).

Libertad de expresión

En múltiples ocasiones, a través de los medios masivos de entretenimiento, la libertad de expresión se ha utilizado para cubrir y justificar prácticas discriminatorias mediáticas que se ejercen irresponsablemente, sobre todo, en contra de las minorías étnicas como los pueblos indígenas, los migrantes y las poblaciones afromexicanas, presentadas a las audiencias para diversión y entretenimiento. De esa manera, la discriminación mediática queda oculta detrás del chiste que divierte estigmatizando a las personas por su color de piel o de la representación escénica que entretiene mediante la construcción de estereotipos. Se trata de la perversión de la libertad de expresión, la cual se degrada y vacía en su espíritu.

Asimismo, la libertad de expresión suele confundirse con la libertad de empresa, por lo que en este contexto de las Directrices... resulta pertinente ofrecer una definición no sólo crítica sino actual, de acuerdo con la complejidad contemporánea de dicha libertad, que nos permita entenderla en el nuevo contexto de la globalidad y en el tramo del siglo XXI en el que nos encontramos. Para tal efecto, nos apegamos a la reflexión crítica del doctor Antonio Pasquali, fundador de la escuela latinoamericana de comunicación, y a la definición que nos entrega de ella:

Inmensas presiones ejercidas por la complejización del entramado sociopolítico, por un espectacular desarrollo científico y por el subsiguiente advenimiento de universos simbólicos siempre más complejos le han dado el

carácter de obsolescente a la manida y en su momento gloriosa noción de libertad de expresión, tal como se le definió a partir del siglo XVIII, y han dejado al descubierto sus límites gnoseológicos y prácticos.

El tema hoy laxamente llamado libertad de expresión fue planteado con vigor por pensadores y políticos, principalmente anglosajones, de los siglos XVII y XIX en el limitado ámbito de los ahora denominados derechos de primera generación o de las libertades individuales. Su principal propósito fue garantizar a los ciudadanos una *freedom of speaking against the government*; por ejemplo, publicar sin censuras libelos sediciosos contra la autoridad establecida o refutar la imposición de una religión oficial. Uno de los argumentos fuertes esgrimidos por los teóricos de esas sociedades mercantilistas —es el caso del pensamiento jurídico estadounidense con la doctrina Holmes/Brandeis— era que se necesitaba de expresión para que hubiese libre mercado de ideas, a fuer de la estrecha analogía, casi una identidad, que ellos veían entre libertad de expresión y libertad de comercio. Queda el hecho de que nuestra expandida capacidad de expresarnos ha complejizado nuestra libertad de expresión. Las viejas definiciones no exhiben, ni el espíritu ni en la letra, suficiente generosidad y universalidad para subsumir en ellas los nuevos códigos y modos del comunicar y sus consecuencias expresivas y sociales.

Para asumir mejor las modernas complejidades de esa forma de la libertad, sugerimos interpretar dicho artículo como lo haría un físico con la luz descompuesta por un prisma, en nuestro caso por un prisma pentagonal. La plena libertad de comunicar sería entonces una suerte de arco iris resultante del libre tránsito del mensaje por las cinco caras de nuestro pentágono, a saber:

Primera: Libertad de código. La facultad de expresarse por códigos libremente elegidos y de uso no restringido o propietario.

Segunda: Libertad de canal. La facultad de hacer uso, por vía directa o vicarial, de los canales artificiales que se deseen para determinado envío o recepción de mensajes, sin condicionamientos, supervisiones, espionajes ni ruidos.

Tercera: Libertad de acceso a las fuentes. Importantes segmentos de nuestra libertad de comunicar han sido confiados a mecanismos two step flow: algún intermediario localiza aguas arriba la información para satisfacer aguas abajo el derecho social a estar informados; pero el acceso a las fuentes informativas es a menudo problemático. Si las principales discrepancias Estado-ciudadano se originaban ayer en problemas de contenido, hoy se derivan del acceso a las fuentes públicas; gobiernos aparentemente democráticos las manejan y ocultan como lo haría un Estado Mayor en tiempos de guerra.

Cuarta: Libertad de mensaje o de contenidos. A esta cuarta superficie del prisma se limitó en el pasado (y a menudo aun hoy) nuestro problema. Bastaba poder comunicar lo que se quisiera sin ser molestado para poder afirmar que había libertad de expresión. Es la visión lineal, ingenua o interesada de nuestra libertad.

Quinta: libertad de públicos perceptores “sin limitación de fronteras”, como reza el artículo 19. Es la libertad concedida a todo emisor, de escoger sin límite alguno (salvo los formalmente convenidos) la cantidad, calidad y ubicación de públicos que desea alcanzar con sus mensajes. Solo los grandes, los poderosos, los prepotentes y hoy los usuarios de internet disfrutaban a plenitud de esta quinta libertad. (Pasquali, citado en Vega, 2012).

Medios de comunicación

Un medio de comunicación es un instrumento que facilita la comunicación entre las personas. Para los efectos de este glosario, nos centraremos en aquellos que llamamos medios de comunicación social antes llamados de masas, es decir, aquellos que dibujan un esquema en forma de abanico: un emisor que se dirige a un número indeterminado de receptores. En principios esta comunicación es unidireccional, no permite la respuesta del receptor salvo que se abra un canal excepcional para este propósito. Los medios de comunicación utilizan distintas tecnologías como la imprenta, la radio, la televisión, Internet, etcétera.

La relación entre los medios de comunicación y la educación para el desarrollo es intrínsecamente contradictoria, ya que ambos mundos persiguen objetivos completamente distintos. Los medios buscan, en primer lugar, la defensa de sus intereses comerciales; en segundo lugar, la promoción de puntos de vista ideológicos que les vinculen al segmento de mercado que han elegido como objetivo. Por su parte, la educación para el desarrollo se basa en la promoción de valores, actitudes y principios relacionados con la búsqueda de la justicia social y la equidad.

A pesar de estar tan distantes en su esencia, los dos ámbitos comparten un terreno común: la influencia en la ciudadanía. Se puede afirmar con certeza que cuando los medios abordan de una manera puntual o repetitiva una cuestión o la situación de un colectivo (temas de “agenda”), se produce un efecto directo en la respuesta que tiene la población ante esta cuestión o colectivo. Esta relación tan palpable y evidente entre el mensaje y la respuesta ha hecho que algunos autores hablen de que los medios “educan, aunque no quieran”; incluso, que estos mensajes sean muy valorados en el ámbito de la sensibilización social para el desarrollo. Es habitual considerar a

los medios como “actores imprescindibles” de la educación para el desarrollo. Estas definiciones intentan subrayar que la información y la formación de la ciudadanía están muy ligadas a los mensajes que los medios emiten; sin embargo, no debemos perder de vista que el concepto educación desborda los objetivos de los medios más mayoritarios, en los que no hay una voluntad explícita educadora o sensibilizadora; y, si existe, es subsidiaria de otros intereses económicos o de identificación ideológica con el receptor que priman, casi siempre, sobre los primeros. La coexistencia de objetivos de fondo tan dispares y la posibilidad de influir de una manera tan eficaz sobre la población ha dado lugar a una relación que podríamos llamar de dependencia, colaboración o amor-odio entre los medios y el mundo de la cooperación para el desarrollo, que despierta debates complejos ante los cuales las organizaciones sociales de cooperación con el Sur ofrecen respuestas muy variadas.

Históricamente, ya podemos encontrar referencias a esta relación difícil en la década de 1960. Con la explosión de los movimientos sociales, los medios de comunicación occidentales fueron duramente criticados por su enfoque informativo en relación con los temas del Sur. La principal acusación de aquellos años se refería al tratamiento casi colonial con el que los corresponsales extranjeros informaban sobre las realidades en los países en desarrollo y a la existencia de unos pocos cuellos de botella controlados por Occidente (las agencias de noticias), que dirigían el flujo de la información del Sur al Norte. Hacia 1970, la Unesco lideró un esfuerzo internacional que pretendía modificar esta situación. A pesar de la firme oposición de Estados Unidos y Gran Bretaña (que llegaron a retirar su cuota de financiación a la Unesco), este organismo apoyó una política de reflexión crítica sobre la presencia del Sur en los medios occidentales. El mayor hito de esa etapa lo constituye el conocido como Informe MacBride (www2.hawaii.edu/~

vincent/mcbcon1.htm), que apostó por democratizar y humanizar el acercamiento de los medios a la realidad del Sur. Podemos considerar un hijo de esta línea de pensamiento: la creación de la agencia de prensa IPS (Inter Press Service) (www.ipsnoticias.net/), que nació en 1964 con la voluntad expresa de servir de cauce para que la realidad del Sur pudiera llegar directamente y sin intermediarios a los medios del Norte. De manera simultánea, lo visual fue ganando terreno a lo textual en el ámbito mediático y las propias organizaciones sociales empezaron a tomar conciencia de que sus propios mensajes visuales podían estar contribuyendo a dibujar una imagen del Sur contraria a sus objetivos de fondo. Se concluyó que un exceso de tremendismo de impacto emocional en la imagen era un obstáculo para la solución al problema de la pobreza y el hambre. Al hilo de esta reflexión, se redactó el Código de conducta a propósito de las imágenes y mensajes del tercer mundo, iniciativa que partió del Comité de Enlace entre las Organizaciones Sociales y la Comunidad Europea, que después han asumido todo tipo de colectivos y entidades, entre éstas la Coordinadora de las ONG de Desarrollo (Congde). A pesar de los años que han pasado desde la creación de ambas iniciativas y de la enorme evolución que los medios de comunicación han experimentado, las críticas apenas han cambiado.

De forma recurrente se insiste en que, cuando los medios del Norte informan sobre el Sur, hablan de grandes desastres, ofrecen la imagen de un mundo dependiente y colocan en primer plano el punto de vista occidental, no el de las personas que Viven en el lugar donde suceden los hechos. Si bien el balance global nos ofrece un panorama ya visto, no se pueden pasar por alto aspectos concretos que matizan lo anterior o dibujan tendencias de futuro que se apartan de la situación actual. Los medios de comunicación son tan plurales como lo es la propia sociedad. Hablar de ellos en general es injusto. Junto a los medios comerciales mayoritarios, en especial los audiovisuales conviven otros medios de naturaleza pública, vinculados a organizaciones sociales o que simplemente son responsables de su papel en el mundo en que vivimos.

Estos medios realizan apuestas comunicativas distintas de la corriente general y acercan a las audiencias a un Sur matizado, más real y con mayor valor educativo.

Las organizaciones sociales han potenciado y profesionalizado sus departamentos de relación con los medios. Este esfuerzo ha dado como resultado una mayor presencia pública de noticias que contribuyen a difundir, esta vez sí, un mensaje que educa respecto a las relaciones entre el Norte y el Sur. Muchos periodistas de las nuevas generaciones se han formado en contacto con el mundo de la cooperación y están más sensibilizados respecto a la necesidad de cuidar los mensajes y la imagen pública de los colectivos del Sur, especialmente de los que viven en situación de mayor apremio. Internet ha supuesto un salto enorme en la democratización de los canales mediante los que nos llega información sobre el Sur. A pesar de que no conviene caer en el optimismo tecnológico que obvia la existencia de una gran brecha digital en el mundo, no deja de ser cierto que las posibilidades tanto de emitir como de ser receptor de mensajes sobre realidades hasta ahora olvidadas, se multiplican día a día.

Al fin, conviene dejar abierto el debate sobre las tendencias en el consumo de información. El progresivo descenso en la difusión de los grandes medios generalistas (destinados al consumo de la Población en general y con vocación masiva) deja paso paulatinamente a un modelo de receptor menos gregario y más centrado en sus intereses particulares. La popularización de la banda ancha hace que este nuevo receptor tenga acceso a internet incluso a los contenidos audiovisuales que busca, por lo que tiende a prescindir de los medios tradicionales. Sea cual sea el modelo de espectador que Primará en el futuro, la educación para el desarrollo no debe perder de vista los esfuerzos

que se hacen desde hace años para mejorar el nivel de autonomía y la capacidad crítica de la ciudadanía ante los medios. La educación en materia de medios de Comunicación es una disciplina hermana de la educación para el desarrollo, pues ambas intentan incidir en un conocimiento de la realidad que genere conciencias críticas y favorezca la construcción de una ciudadanía adulta y responsable (Celorio, 2010:20-21).

Sensibilización

Es un concepto impreciso: frecuentemente aparece como el resto de otras actividades mejor perfiladas (lo que no es educación, o comunicación, o incidencia política...). O bien, Como un efecto esperado de todas ellas que, por diferentes medios, pretenden lograr una mayor sensibilidad hacia los problemas de los pueblos del Sur.

En realidad, sus objetivos son similares a los de la educación para el desarrollo (tal como se establece en Argibay, Celorio y Celorio, 1997). Por otra parte, las caracterizaciones globales de la educación para la solidaridad, la incluyen simplemente como una de sus actividades, en especial bajo la forma de campañas (Arancibia Tapia, 2002). La propia idea de sensibilización sólo indica muy vagamente qué se pretende conseguir con ella y, por tanto, cómo podemos evaluar sus resultados.

Asimismo, para darle sentido como una actividad específica de la cooperación para el desarrollo, hay que interpretarla con ayuda de otros conceptos de la acción solidaria. Se llegará así a una caracterización polémica, pero útil, para dotar de objetivos específicos a esta actividad y considerar los principales problemas y retos que debe afrontar en nuestra sociedad; así también se podrán evaluar críticamente las diferentes

modalidades de acciones de sensibilización. El punto de partida es una interpretación cultural, ciudadana y activa de la sensibilización. Una propuesta de Díaz Salazar integra adecuadamente estos aspectos:

Si estamos instalados en una cultura de la insolidaridad (salvo relevantes y Significativas excepciones), el gran reto que se impone es construir una nueva contracultura, la contracultura de la solidaridad. Dicha contracultura debería tener un gran objetivo: transformar los modos dominantes de pensar, sentir y actuar. (Díaz Salazar, 1996:75, citado en el Diccionario de educación para el desarrollo).

“Contracultura” es una cultura de disenso, crítica, que se construye en conflicto con la cultura dominante, a partir de la vida real, la reflexión y sus conclusiones sobre acontecimientos concretos. Habrá, pues, que asumir conflictos con las instituciones y los agentes que generan la insolidaridad. Y, más aún, habría que promover una consideración autocrítica de la propia ciudadanía sobre sus intereses, comportamientos y acciones, tanto en el espacio privado como en el público, que permita comprender cuáles y cómo deberían ser modificados y actuar en consecuencia para contribuir a la construcción de la cultura de la solidaridad.

Es importante destacar que la sensibilización debe basarse en hechos concretos. Las consideraciones generales sobre la injusticia, la desigualdad, la falta de respeto a los derechos humanos, o el incumplimiento de compromisos adoptados en instancias internacionales son habituales, incluso en los discursos de las Instituciones que promueven la cultura de la insolidaridad (Celorio, 2010:258).

Pertinencia cultural

En términos de la comunicación intercultural, es un concepto utilizado para evaluar acciones comunicacionales gubernamentales, como programas, planes, estrategias y campañas de comunicación transmitidos en diversas regiones cuando la población logra una identificación con esa acción, es decir, cuando la presentación y los contenidos de dicho material transmiten a la comunidad o grupo la idea por comunicar sin alterar sus elementos culturales.

La comunicación abierta al diálogo intercultural se construye con pertinencia cultural; en otras palabras, cuando los mensajes se elaboran a partir del contexto cultural del receptor. Estos espacios contienen los componentes significativos y simbólicos, tangibles e intangibles, además de históricos, sumados en las tradiciones, los saberes y conocimientos de los pueblos originarios, que deberán emplearse como referentes en la producción de mensajes del nuevo proceso de comunicación abierta. La pertinencia cultural constituye una directriz básica en la planificación de las estrategias de comunicación derivadas de este enfoque.

Ese tipo de pertinencia no sólo se refiere a cómo diseñamos y producimos mensajes desde un centro mediático, sino a la manera en que concebimos la comunicación desde una concepción funcionalista tecnocrática que reduce el proceso completo a un planteamiento lineal del tipo emisor-canal—receptor, vaciando así el proceso de comunicación de sus contenidos sociales, históricos, culturales y humanísticos. En la comunicación intercultural, se diseña y produce desde una concepción holística de la comunicación; abierta al diálogo con todas las expresiones culturales derivadas de las cosmogonías particulares, diferentes de las producidas en serie por los operadores del modelo mediático consumista.

Es necesario construir la comunicación no desde los parámetros individualistas del consumismo derivados del modelo de homogenización cultural que masifica a los individuos y a los grupos sociales, sino a partir de las necesidades específicas de los agentes comunicacionales de la diversidad que emergen desde las particularidades de sus contextos culturales. La emergencia de tales agentes no sucede de manera espontánea, sino como resultado de las tensiones de la interacción social histórica, pero, sobre todo, desde la convivencia cotidiana de sus diferentes identidades, que desde donde se genera su cosmogonía.

Desde la complejidad del contexto cultural, la elaboración de mensajes con pertinencia cultural constituye una noción fundamental para entender claramente que somos seres con una localización específica y que portal razón nuestras competencias, nuestras acciones comunicativas y, por ende, nuestras Identidades, están cargadas de significados, símbolos e historia.

El contexto, en este sentido, es el generador de nuestra biografía personal y cultural; por tanto, influye de manera considerable en cómo cada uno, individuo o pueblo, se comunica con los demás y con el mundo. Cuando se busca la sinergia social en la dinámica de la globalidad, el contexto cultural es un elemento ordenador esencial del proceso de la comunicación intercultural.

Hacer comunicación con pertinencia cultural implica, ante todo, la sensibilización intercultural de los agentes de la esfera mediática, que favorece la producción de comunicación con calidad.

De esta forma, la sensibilización intercultural permite comunicar con pertinencia:

- A partir del entendimiento de los códigos de culturas diferentes y del respeto a los destinatarios de los mensajes.

- Al fomentar la empatía, para lo cual es necesario conocer los códigos de respeto locales.
- Al identificar la singularidad cultural de cada grupo social, como su identidad y sus exponentes tangibles e intangibles.
- Al dar un trato digno a los destinatarios de la acción comunicativa, evitando su discriminación o alguna forma de estigmatización o los estereotipos que oculten la verdadera identidad del otro o de los otros.

Pertinencia lingüística

En México, el empleo de las lenguas originarias se restringe en su dimensión social a las formas íntimas de comunicación interpersonal en las relaciones dentro de la comunidad, tanto por efecto de la predominancia del español como por la discriminación lingüística inducida a través de los medios masivos y de la escuela que, durante 90 años, ha hecho del español la lengua privilegiada de instrucción.

En la actualidad, es en la esfera mediática en particular por vía de los medios masivos de entretenimiento donde se gesta con mayor poder de cobertura y penetración la exclusión sistemática y amplia de las lenguas indígenas, lo cual sucede de distintas formas; por ejemplo:

- Al desconocer la profundidad, la amplitud y el carácter holístico de las lenguas originarias, entendidas como manifestaciones de cosmogonías ancestrales que las comunidades conservan hasta la actualidad para nombrar el mundo. Quienes participan en la elaboración de los contenidos de los medios masivos de comunicación en el país, por lo regular, tienen al español como lengua materna y la consideran una herramienta fundamental;

- tienen intereses y producen en función de esos intereses. Las lenguas en general viven, mueren o se transforman en función de esos intereses. Una lengua es una herramienta: si es funcional, se impone; si no, muere o se transforma.
- Al descalificarlas como expresiones dinámicas de una cultura particular, sacándolas de su contexto histórico y social (cultural) donde cumplen una función comunicativa, para presentarlas como expresiones destinadas al entretenimiento en la dimensión del consumo masivo, ridiculizándolas, folclorizándolas y llamándolas despectivamente dialectos, lo que demuestra una profunda ignorancia respecto de las lenguas indígenas nacionales y lo que la lengua representa para un pueblo determinado.

La necesidad de enriquecernos con sus conocimientos y saberes tradicionales ha hecho necesaria la búsqueda de la pertinencia lingüística en su uso. Al respecto, la ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, en su artículo 1, señala que “tiene por objeto regular el reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, así como la promoción del uso y desarrollo de las lenguas indígenas”. Particularmente, el artículo 6 establece la norma básica para promover el uso adecuado de las lenguas originarias en la esfera mediática, al señalar que: El Estado adoptará e instrumentará las medidas necesarias para asegurar que los medios de comunicación masiva difundan la realidad y la diversidad lingüística y cultural de la Nación Mexicana. Además, destinara un porcentaje del tiempo que dispone en los medios de comunicación masiva concesionados, de acuerdo a la legislación aplicable, para la emisión de programas en las diversas lenguas nacionales habladas en sus áreas de cobertura, y de programas culturales en los que se promueva la literatura, tradiciones orales y el uso de las lenguas

indígenas nacionales de las diversas regiones del país. (Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 2012).

Ubicados en el contexto de la sociedad global y de cara al ingreso de México en la sociedad de la información, la comunicación y el conocimiento, entre toda la diversidad de agentes comunicacionales que actúan integrados en la esfera mediática, sin duda, los medios de entretenimiento masivo son los que mayor responsabilidad tienen en la promoción y difusión con pertinencia de las lenguas indígenas, presentándolas como expresiones vivas y, por tanto, vigentes de la diversidad cultural, con base en la reglas lingüísticas vigentes aprobadas y certificadas por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali).

La teoría de los contextos culturales: Hall a Fornet–Betancourt

Hall y los contextos de alta y baja intensidad cultural

Para la comunicación social actual, el estudio de los contextos es indispensable si se quiere lograr la retroalimentación de los mensajes, por lo que es recomendable una aproximación teórica al asunto.

Hay distintas teorías que estudian los contextos culturales. La historia de estos estudios se remonta a poco más de medio siglo, a los primeros años posteriores a la Segunda Guerra Mundial con el antropólogo estadounidense E.T. Hall.

Los estudios realizados por Edward T. Hall se ubican en el contexto del Plan Marshall y fueron importantes en el terreno comercial para agilizar los negocios de Estados Unidos en los países de Asia, a los que había derrotado en la Segunda Guerra Mundial y que luego serían piezas fundamentales en la construcción de su hegemonía el mundo de la Guerra fría.

Los estudios de Hall nos aproximan a la interpretación del contexto cultural. Esta primera aproximación nos permite conocer la relación entre comunicación y contexto, a fin de iniciar su comprensión como marco de los procesos sociales de comunicación. El aporte más importante de Hall a este campo radica en su modelo de análisis de los contextos culturales, el cual se expone a continuación.

Edward T. Hall (1914-2009, antropólogo estadounidense e investigador intercultural) en *Beyond Culture* (Más allá de la cultura, 1978, sobre la comunicación intercultural), expuso su teoría de los contextos culturales, acompañada de su modelo de culturas de alto y bajo contexto.

Este modelo se fundamenta en la contextualización de la comunicación. Uno de sus planteamientos sostiene que el ser humano se encuentra ante una multitud de estímulos perceptivos contenidos en la comunicación con otras culturas a las cuales es imposible prestar atención en su totalidad. Ante esta situación, esos mecanismos culturales filtran los estímulos y demás componentes informativos de los mensajes, efectuando una selección que determina a qué estímulos prestar atención y cómo interpretarlos.

De acuerdo con el contexto, Hall define dos tipos de culturas: culturas de contexto alto (CCA) y culturas de contexto bajo (CCB). De esa manera, Hall explica las diferencias entre aquellas culturas en que la mayor parte de la información está en el contexto físico o interiorizado de la persona, y aquellas en las que la información está explícita en el mensaje.

Raúl Fonet-Betancourt: La teoría latinoamericana de la interculturalidad, los contextos culturales y la comunicación

Frente a los antecedentes neocoloniales del estudio de contextos culturales que representa Hall, poco más de medio siglo después, en la primera década del siglo XXI, vemos en América Latina el desarrollo de la interculturalidad, particularmente en el campo de la Filosofía, como respuesta a las tensiones y las demandas de las minorías oprimidas durante la etapa neocolonial.

En el dicho contexto surge la teoría de Raúl Fonet-Betancourt. En la actualidad, este filósofo cubano ha desarrollado la teoría de la interculturalidad desde la perspectiva de América latina. (Fonet-Betancourt, 2004).

Desde su perspectiva Latinoamérica, en el cuerpo de su teoría resulta fundamental comprender la noción de contexto cultural y su relación con la comunicación. Para Fonet-Betancourt, el contexto cultural es una situación antropológica que vivimos. Al respecto, explica: “No solo estamos en un contexto, sino que vivimos como parte de un contexto y formamos nuestra corporalidad, lengua, ideas, etcétera, siempre en interacción con eso que se llama contexto” (Fonet-Betancourt, 2004:27 y 28).

Dice Fonet-Betancourt que el contexto no está afuera de las personas sino dentro de ella y que, por tanto, todos somos seres contextuales. Por eso es que, según este filósofo: “el problema de la comunicación entre diferentes culturas plantea el reto de poder intercambiar las practicas contextuales mediante las cuales se va dibujando la identidad de una cultura” (Fonet-Betancourt, 2004:28).

De esta noción de contexto cultural antes expuesta, Fornet-Betancourt explica su noción de comunicación de la siguiente manera: Crear una cultura de la comunicación contextual no es simplemente una cuestión de información por imágenes o, si se quiere, mediática. Pues se trata de cómo hacer para que la gente tenga experiencias de otros contextos, pueda abrirse a otros contextos y compartir vida. La consulta o lectura de textos puede ayudar, pero nunca sustituye a la experiencia contextual. (Ibid.)

Contexto cultural, etnoterritorio y comunicación pública

Como hemos visto en este recorrido conceptual por algunas teorías del contexto cultural, su finalidad es proveernos de un instrumental teórico auxiliar ante las dificultades que implica la transferencia del concepto de contexto cultural, de origen antropológico, al campo de la comunicación gubernamental, y desde este campo entender el contexto cultural como un componente en la planificación estratégica de la comunicación con enfoque intercultural.

Si, como hemos visto, incluir la noción del contexto cultural en la comunicación gubernamental es necesario para darle pertinencia cultural y lingüística, también es cierto que adoptar esta noción implica un tránsito hacia concepciones innovadoras de la comunicación, basadas sobre todo en el reconocimiento de planificar para la diversidad cultural requiere instrumentos que hasta ahora no solo no han sido tomados en cuenta, sino que además han sido discriminados y excluidos abiertamente por tratarse de expresiones culturales de los pueblos indígenas, los migrantes y las poblaciones afromexicanas.

Una de las expresiones de los pueblos originarios que representan el contenido de sus contextos culturales es el territorio, entendido desde la etnología como un espacio étnico, un territorio simbólico construido culturalmente y determinado por las practicas históricas que le han inscrito sus habitantes a lo largo del tiempo y por su existencia, tanto material como espiritual.

Actualmente, el proceso de justicia intercultural que avanza en nuestro país ha colocado a los territorios étnicos como uno de los ejes del reconocimiento constitucional de estos pueblos y de sus culturas para la construcción de políticas públicas, por lo que en estas Directrices... es muy importante reconocer los etnoterritorios como la base contextual, epistémica, ética y lingüística para la planificación de políticas públicas de comunicación con pertinencia cultural y como respuesta congruente con el reconocimiento de los derechos culturales, entre ellos el derecho a la comunicación no solo de los pueblos originarios, sus comunidades, los migrantes y las poblaciones afromexicanas, sino de todas y todos los mexicanos.

Comunicación intercultural y contexto cultural

Se ha dicho al principio que el objetivo de estas Directrices... es orientar a los funcionarios de comunicación social de la APF para que su planeación estratégica en comunicación tenga un nuevo enfoque basado en el reconocimiento de la composición pluricultural de nuestro país como un proyecto que apunta a extender y compartir el enfoque intercultural de la convivencia social para todas y todos los mexicanos.

Más aun, es de particular interés que estas Directrices...sean adoptadas por quienes, de manera especial, como comunicólogos

gubernamentales, atienden la diversidad cultural y lingüística del país, planificando y ejecutando la comunicación del gobierno mexicano dirigida a grupos étnicos.

Para conseguir ese propósito, es necesario que los comunicólogos de la APF que tienen en sus atribuciones atender esa particularidad comunicacional, reconozcan la importancia de los contextos culturales donde viven las poblaciones a las que dirigen su trabajo profesional y que es menester incluir para que la comunicación que diseñan tenga pertinencia cultural y lingüística.

Las poblaciones a las que esos comunicólogos atienden con sus servicios comunicación social decodifican los mensajes emitidos mediante un conjunto de elementos constitutivos de sus contextos culturales, los cuales se ponen en movimiento cuando estas poblaciones reciben dichos mensajes.

Para decodificar esa información, los pueblos indígenas, por mencionar tan solo una expresión de nuestra pluralidad cultural nacional, utilizaran los recursos de sus culturas para interpretar desde sus comunidades los mensajes diseñados desde los centros urbanos.

Las variables culturales del campo indígena que se mueven durante el proceso de comunicación, por lo general quedan fuera del control de las previsiones de los comunicólogos del gobierno, haciendo que una estrategia de comunicación gubernamental sea efectiva o resulte en un fracaso.

La noción de contexto cultural constitutiva de la noción de pertinencia con la que se orquestan estas Directrices..., se fundamenta en el artículo 2º. Constitucional, en especial, cuando este señala que los diseños para hacer políticas públicas dirigidas a los pueblos originarios deben tener como

referencias los criterios etnolingüísticos y de asentamiento físico.

Para los fines de estas Directrices para la comunicación intercultural, la interpretación que hacemos de la letra constitucional nos permite afirmar que los criterios etnolingüísticos a los que refiere la constitución son los lineamientos básicos para construir la pertinencia lingüística; mientras, los criterios de asentamiento físico nos dan los lineamientos iniciales para construir la pertinencia cultural desde los contextos culturales.

Los Espacios epistemológico, ético y lingüístico de la comunicación intercultural

Este planteamiento teórico parte de la necesidad de que todos los funcionarios del ámbito de la comunicación de la APF conozcan y reconozcan que su responsabilidad profesional les asigna un carácter de educadores informales potenciales y, a partir de esa conciencia, valoren la dimensión de la responsabilidad social que implica planificar la comunicación gubernamental para que incluya la diversidad lingüística de México.

La interculturalidad

La interculturalidad propugna por un proceso de conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio de la diversidad cultural, étnica y lingüística que caracteriza la identidad colectiva de México, y que se manifiesta en las distintas formas culturales presentes en el país.

Este proceso es un ejercicio epistemológico y ético, pues alude al contacto cultural como el encuentro de la diferencia básica existencial de la que somos parte.

El conocimiento de la diversidad cultural constituye un primer acercamiento a la diferencia desde una posición de apertura tanto cognitiva como ética que posibilita el reconocimiento del otro, es decir, el impacto positivo de esta diferencia. En tanto reconocemos, avanzamos en el contacto cultural, lo que influye en la identidad individual de una persona en el sentido de que la tradición y cultura propias ya no se piensan como las únicas válidas y legítimas para construir una realidad; se relativiza lo propio y, por ello, se produce un conflicto, al cuestionarse los propios parámetros epistemológicos y éticos.

El concepto de valoración se refiere a darle un nuevo significado a la diferencia, con base en una posición ético-epistemológica intercultural, en que las distintas formas de construir la realidad son validadas y legitimadas desde la mirada propia, al admitir la identidad cultural que cada persona tiene.

En la interculturalidad, el sujeto, individual o social, se relaciona con los demás desde su diferencia por medio de la comunicación intercultural, para aprender a relativizar las tradiciones consolidadas como propias en cada cultura. Así, la interculturalidad implica una dimensión epistemológica, pues cuestiona la forma en que se construye el conocimiento científico como el único válido para la humanidad.

De esta forma, la interculturalidad ha puesto en el centro de la discusión el modo en que se construye el conocimiento en la sociedad occidental; ha puesto de manifiesto el desgaste de los paradigmas que sostenían que el conocimiento científico era el único aval de legitimidad y validez para aprehender la realidad. Por otra parte, se reconoce que la especialización de los conocimientos ha llevado a su parcelación, a una visión reducida y fragmentada de la realidad, y por ende, al debilitamiento de sus posibilidades para resolverlos problemas que en ella se presentan.

Por este motivo, se han empezado a explorar nuevas formas de construir el conocimiento, articulando y complementando saberes, reconociendo la validez y eficacia que otras lógicas culturales utilizan para construirlo. Además, en estos distintos saberes confluyen indistintas formas de resolver los problemas comunes. Esto enriquece el conocimiento en general y brinda nuevas oportunidades de enfrentar los problemas sociales y plantearlos, tales como la contaminación y la devastación de territorios, entre otros.

La interculturalidad implica también una dimensión ética porque denuncia y combate los intentos totalizadores y denominadores en cualquier ámbito social; esta ética sustenta el concepto de autonomía, entendida como la capacidad de elegir conforme principios, fines y valores propios, y ejercitar esa elección. La autonomía supone que las creencias básicas que determinan razones válidas, fines elegibles y valores realizables, pueden variar de una cultura a otra. Por tanto, el reconocimiento de la autonomía personal implica el de las comunidades culturales de pertenencia. Es desde la autonomía que se posibilitan las relaciones interculturales, es decir, aquellas libres de toda intención de dominación encubierta. Cuando se afirma que la interculturalidad representa una opción ética, se debe a que la postura que asume pasa por el reconocimiento a la autonomía de los pueblos.

Por último, la interculturalidad, en su acepción social amplia, considera la lengua como una dimensión que permea la cultura de un pueblo y, por ende, la identidad de sus miembros; además, como ya se dijo, desempeña un papel muy importante en el desarrollo de su identidad cultural, su modo de vivir y sus relaciones socioculturales, ya que es el espacio simbólico donde se conjugan

las experiencias históricas propias y las relaciones que determinado pueblo sostiene con el mundo que lo rodea. De esta manera, la lengua es una muestra de la rica variedad de expresiones del pensamiento y las capacidades de creación, recreación e imaginación de cada grupo social.

En este sentido, la dimensión lingüística cobra vital importancia para la interculturalidad en una sociedad diversa, toda vez que en países multilingües y multiculturales como México, reconocer la relación entre el desarrollo de la lengua materna y el aprendizaje de una o más lenguas, en términos de acceder a los códigos de sus respectivas culturas, significa poder aproximarnos a una realidad lingüística nacional sustentada en un bilingüismo equilibrado. (López Sánchez, 2006).

El espacio epistemológico o del conocer

En este espacio se establecen relaciones sociales mediante distintos sistemas de conocimiento de las culturas; en él sucede el encuentro de saberes, pero también de procesos de dominación de unos pueblos sobre otros mediante la colonización del pensamiento.

Debido a su importancia, resulta fundamental reconocerlo, pues ahí se encuentran los factores culturales que permiten la decodificación de los mensajes cifrados desde los contextos culturales originarios; también es determinante para reconocer los conocimientos que aportan los grupos sociales desde la diversidad de saberes, las culturas diferentes a la propia, entendidas como fuentes de riqueza patrimonial.

La importancia de este espacio radica en que se convierte en el lugar común donde las culturas conviven con los conocimientos actuales mediante el encuentro de sus saberes, de sus conocimientos ancestrales radicados en

sus cosmogonías, dando paso a nuevas expresiones enriquecidas por esa convivencia.

Los comunicólogos deberán tomar en cuenta la dimensión epistemológica para comprender la dinámica de transmisión de conocimientos que este implica en un proceso de comunicación intercultural como el que necesitamos configurar desde o para el estado mexicano.

Para crear una planificación incluyente, respetuosa de los saberes de la diversidad cultural con pertinencia cultural, los comunicólogos gubernamentales incluirán el concepto de territorio étnico en tanto espacio que posee los saberes de los pueblos y las comunidades, ámbito que contiene el tejido de los conocimientos nativos, representaciones, concepciones y creencias de las cosmovisiones originarias.

El espacio de lo ético o el elegir

El espacio ético implica que los comunicólogos gubernamentales que participan en los procesos de planificación de la comunicación gubernamental, así como todos los demás agentes integrados en la esfera comunicativa, tomen decisiones asertivas en relación con la atención comunicacional a la diversidad cultural. Se trata, por ejemplo, de tomar decisiones que comiencen con la visibilidad y audibilidad de las expresiones de la diversidad cultural y lingüística, que ayuden a reconocerla como fuente original generadora de sinergias para toda la nación.

En su dimensión ética, estas decisiones se ven influidas por la cultura de masas y el consumismo. Sin embargo, ante la homogenización general de las acciones comunicativas, las decisiones de estos comunicólogos, que se

expresan en cada momento de los distintos procesos de la comunicación gubernamental, requieren una actitud abierta ante las diversas culturas, los pueblos y los individuos a quienes van dirigidos sus planes, campañas y mensajes; así deben adoptar una postura de equidad y no discriminación en la población para la cual diseñan sus acciones de comunicación pública.

En el espacio ético, los comunicólogos gubernamentales deben colocarse en el contexto cultural del otro para comprenderlo desde una postura responsable, la cual se verá traducida después en la pertinencia cultural y lingüística de sus mensajes.

Para comprender el contexto cultural en el enfoque de la comunicación intercultural, los comunicólogos gubernamentales habrán de tomar en cuenta el significado del territorio étnico reconocido por el artículo 13 del Acuerdo 169 de la OIT, que establece las características del territorio desde el punto de vista legal, así como de los derechos que tienen los pueblos originarios de ser consultados en todas las materias que involucren como objeto sus territorios culturales; en este caso, entendido como contexto cultural en los procesos de construcción de políticas públicas de comunicación con pertinencia cultural.

El espacio lingüístico o de la comunicación

En este espacio, los comunicólogos desempeñan un papel trascendental, pues pueden aportar los conocimientos teóricos y técnicos que podrían facilitar la audibilidad de las lenguas originarias, interpretando el sentido de sus mensajes, introduciendo en sus planeaciones la diversidad lingüística de nuestro país e incrementando su presencia en los medios masivos de comunicación, como la radio y la televisión.

La comunicación enfocada desde la interculturalidad busca la formación de un bilingüismo equilibrado en las regiones multiculturales del país, utilizando los medios de comunicación para alcanzar destrezas comunicativas compartidas de forma masiva en esos territorios, que revaloren la presencia de las lenguas originales. Esto, a su vez, refuerza su uso y enriquece la identidad cultural de toda la población.

Desde esta orientación, los comunicólogos gubernamentales incluyen el concepto de territorio cultural en su planificación, ya que las sociedades y culturas construyen sus territorios como si crearan textos donde quedara escrita la historia de los pueblos y sus comunidades; textos simbólicos que es necesario interpretar e incluir en las políticas públicas de comunicación con pertinencia cultural, pues representan sistemas de símbolos que explican las características específicas de un pueblo y sus territorio cultural, que desde el enfoque de la comunicación intercultural constituye el contenido de los contextos culturales.

El componente comunicacional: el diálogo intercultural

El componente comunicativo de las directrices de comunicación intercultural es el dialogo intercultural, generador del proceso para el desarrollo con identidad y equidad, por así decirlo, de todas las agrupaciones humanas que integran la diversidad cultural.

En particular, implica la reflexión crítica de los comunicólogos gubernamentales para que contribuyan a que las culturas se conozcan entre ella y, de este modo, a sí mismas, ya que el diálogo intercultural implica un proceso de construcción dialéctica de la identidad individual y social.

A partir de lo anterior, se establece una dinámica dialéctica asertiva que orienta el desarrollo con identidad. En ese contexto, los comunicólogos gubernamentales coadyuvan a la construcción de nuevas relaciones de convivencia enriquecidas por la comunicación entre culturas diferentes.

Acciones estratégicas para la creación de la universidad intercultural

María de Lourdes Casillas - Laura Santini*

Resumen

Acciones estratégicas para la creación de la Universidad Intercultural

El siguiente artículo contextualiza la experiencia de creación de universidades interculturales en México. Dicha experiencia fue impulsada a partir de múltiples peticiones de diferentes grupos y organizaciones vinculados a las comunidades indígenas, que en diferentes momentos han hecho llegar propuestas a las autoridades educativas del gobierno federal para crear instituciones de Educación Superior (IES) que atiendan pertinentemente las necesidades de formación de sus jóvenes. El autor realiza un minucioso seguimiento de los procesos, pautas y estrategias establecidas para la realización de un programa intercultural de educación superior. Así también, se analizan los marcos de factibilidad consultando actores comunitarios, instituciones educativas y actores gubernamentales. El artículo concluye proponiendo una hoja de ruta para el lineamiento general del modelo educativo y la creación de universidades interculturales en México.

Palabras clave: Universidades interculturales, México, Comunidades indígenas, Programa intercultural de educación superior.

*Universidad intercultural, Modelo Educativo, México DF, 2009, SEP, pág. 133 -148

Abstract: Strategic Actions Plan for the Creation of Intercultural Universities

The following article looks at the case study of the creation of intercultural universities in Mexico. This initiative was initially promoted by local indigenous community activists and organizations against the need of better education opportunities for indigenous youth. The author carries a detailed explanation of the processes, decision points and strategies that were drawn to promote an intercultural plan within Mexico's higher education institutions. The article discusses the feasibility of such strategies by consulting community actors, educational institutions, and governmental actors. It concludes by proposing a road map to integrate intercultural university system within the general education system.

Key words: Intercultural University System, Mexico, Indigenous communities.

Antecedentes

El proyecto de creación de universidades interculturales en México se gestó a partir de múltiples peticiones de diferentes grupos y organizaciones vinculados a las comunidades indígenas, que en diferentes momentos han hecho llegar propuestas a las autoridades educativas del gobierno federal para crear IES que atiendan pertinentemente las necesidades de formación de sus jóvenes.

Las peticiones se han basado generalmente en propuestas derivadas de movimientos articulados de diferentes pueblos indígenas que buscan reivindicar sus derechos fundamentales. Tal fue el caso de algunos actores clave de las regiones ocupadas por los pueblos mazahua y otomí¹ en el Estado

de México, que a partir de la década de 1970 analizaron cómo los jóvenes integrantes de sus comunidades habían enfrentado múltiples obstáculos para acceder a servicios educativos de calidad, y particularmente las dificultades que padecían para incorporarse a estudios en el nivel superior, dado que las Instituciones educativas de dicho nivel atendían, mayoritariamente, a jóvenes del medio urbano y educa donde el idioma español es la lengua privilegiada de contacto entre docentes y estudiantes.

Los estudiantes indígenas tenían que, enfrentarse a esta desventaja de manera aislada, ya que las IES no habían desarrollado estrategias de incorporación de las lenguas originarias de los pueblos indígenas de nuestro país en sus actividades académicas. Burlas, discriminación y rechazo abierto - aun en las instituciones educativas que deberían constituirse en espacios que ofrecieran un ambiente de respeto a todas las manifestaciones culturales- eran actitudes frecuentes hacia los estudiantes de este origen.

La propuesta surgida del análisis fue la posibilidad de construir una universidad para sus pueblos, dado que las IES existentes no habían ofrecido condiciones propicias para incorporar a sus jóvenes generaciones en un contexto pertinente a su cultura. De aquí la necesidad de introducir en la nueva institución educativa el *enfoque intercultural* que implica una interacción creativa y enriquecedora entre diferentes culturas y proyecta una nueva forma de integración de los jóvenes indígenas a los estudios superiores.

De esta forma, con objeto de promover la perspectiva de la acción intercultural en la educación superior, la nueva Universidad Intercultural se proyectó con una vocación particular que tendiera a favorecer el establecimiento de un *diálogo intercultural* orientado a ser hacer compatibles procesos de estudio, análisis y generación de nuevos conocimientos que

¹Estos debates se describen en “Memoria de los foros de consulta de las comunidades mazahua- otomí de la región norte del Estado de México, México, 1975”(documento de distribución limitada)

beneficiaran a las poblaciones que las sustentan y que contribuyeran a franquear barreras de comunicación entre el conocimiento práctico y místico acumulado en la sabiduría indígena y el conocimiento científico generado en las universidades convencionales.

La idea original sostuvo la postura de una institución educativa de nivel superior, de carácter público, en la que los exponentes centrales de los estudios giraran en torno a la promoción del desarrollo de las comunidades indígenas de la región, teniendo en cuenta la importancia de preservar la cultura y el rescate de las lenguas originarias, cuya práctica corre el riesgo de extinguirse ante las exigencias del desarrollo del mundo moderno.

Dado que el proceso de toma de decisiones sobre esta propuesta involucrada a diversas autoridades educativas, tanto federales como estatales, fue necesaria la intervención de los representantes de las diferentes partes para explorar las posibilidades de materialización del proyecto. En este contexto, varias entidades fueron convocadas a participar para aportar elementos de análisis de las condiciones del desarrollo educativo y social en las que se proyectaría su ubicación.

Se planteó la propuesta a la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), y esta instancia inició consultas y estudios para fundamentar la viabilidad de la propuesta y para explorar opciones formativas adecuadas a la población potencialmente demandante.

Entre las principales características de la nueva universidad se contemplaron las siguientes:

1. En cuanto a la vocación y denominación de la institución que se proyectaba crear, se acordó omitir el término indígena, a fin de evitar la idea de segregación de los grupos étnicos del resto de la sociedad mexicana, a la que

generalmente se asocia el término. Dada la identificación de la vocación y los propósitos a cumplir por la nueva institución, se optó por calificarla como intercultural.

2. Delimitar los rasgos de la vocación institucional a fin de lograr un efectivo impacto local o regional, ya que la repercusión que se esperaba generar debería ser significativa para el desarrollo de los pueblos indígenas.

3. En cuanto a la oferta educativa, se propuso:

a) Asegurar la pertinencia de la propuesta de opciones de formación profesional, a fin de que sean innovadoras y que atiendan las necesidades de desarrollo de la zona. La oferta educativa debe considerar las necesidades prioritarias de atención a la problemática de la región y dar un enfoque que privilegie esencialmente la atención de necesidades de desarrollo de la población indígena.

b) Establecer criterios básicos de calidad para impulsar el desarrollo institucional por etapas. Se requirió un plan de crecimiento fundamentado en acciones de seguimiento que pudieran dar cuenta de la buena marcha de la institución para garantizar su consolidación a corto y largo plazo.

c) Integrar opciones formativas que den la posibilidad a los estudiantes de acreditar el nivel correspondiente al profesional asociado, cuyo compromiso y duración de estudios es de dos , a fin de ofrecer un ciclo corto de profesionalización para atender aquellos casos en los que sus necesidades y compromisos así lo requieran.

4. En cuanto a la posible estructura y organización, se programaron algunas acciones que aportarían argumentos para sustentar su creación. Entre éstas se proyectó:

a) Empezar un estudio de factibilidad que incorporara un análisis de flujos educativos de las entidades circunvecinas, para justificar el proyecto de creación de la institución, con el volumen de la demanda potencial que requeriría de sus servicios.

diagnóstico regional constituyan herramientas de creación de instituciones educativas.

El estudio para analizar la factibilidad y viabilidad de la creación de nuevas instituciones educativas de nivel superior abarca el examen de los siguientes aspectos:

1. Estudio macro regional:

- Configuración del espacio nacional
- Desarrollo industrial en la región.
- Configuración espacial del estado.
- El papel de la región respecto del estado.
- Evolución del sistema educativo en México y en la entidad federativa.

2. Estudio micro regional:

- Visión histórica: procesos sociopolíticos y conflictos sociales.
- Características sociodemográficas de la población entrevistada.
- Principales actividades de la región.
- Principales problemas de desarrollo del estado o de la región.
- Universidad y región.
- Características del mercado de trabajo.
- Expectativas de los empleadores entrevistados.

3. Estudio de mercado laboral:

- Composición y estructura de la Población Económicamente Activa (PEA)
- Empresas, instituciones u organismos no gubernamentales (ONG) que demandan profesionales especializados en la entidad o en sus alrededores
- Área de la economía atendidas y perfil de los trabajadores.
- Necesidades de recursos humanos.
- Disposición de las empresas, instituciones u ONG a participar en la

- incorporación de nuevos profesionales al campo de trabajo.
- Maquinaria y equipos disponibles, necesarios para poder áreas de oportunidad.
- Necesidades de capacitación.
- Contratación.
- Nichos de oportunidad para impulsar proyectos destinados al desarrollo comunitario, Independientes o autogestivos.

4. Estudio socioeconómico y de expectativas educativas:

- Características de las familias.
- Características de los padres.
- Condiciones socioeconómicas de las familias.
- Expectativas de los padres respecto de la educación superior.
- Características socioeducativas de los jóvenes entrevistados y expectativas de desarrollo académico y profesional.
- Comparación entre expectativas de padres e hijos cuanto a la educación superior.

5. Estudio de oferta y demanda educativa:

- Datos demográficos.
- Nivel de escolaridad de la población.
- Matricula atendida en el nivel de EMS.
- Oferta de educación superior existente
- Rezagos de atención educativa a sectores populares y marginados entre los que se Incluyen a los indígenas.

6. Aspectos del desarrollo científico y cultural:

- Aportaciones de la entidad a la principales IES en materia de desarrollo científico y Tecnológico (investigaciones en temas de vanguardia: medicina, ingeniería, electrónica, ciencias sociales, registro de

b) Explorar expectativas de los grupos potencialmente demandantes —previamente a la definición de las opciones profesionales— para sustentar dicha oferta.

c) Dado que la propuesta original planteaba la posibilidad de organizar la vida estudiantil a través de residencias, se recomendó revisar este planeamiento ya que las residencias se asocian a múltiples problemas de carácter administrativo y social. Al respecto se propuso explorar mecanismos adecuados para que los estudiantes tuvieran accesos a becas de alimentación y hospedaje. Para atender estos aspectos se consideró conveniente apoyar la solicitud de los aspirantes a través del Programa Nacional de Becas (Pronabes).

7. En cuanto a financiamiento:

a) Se tomó en cuenta que tanto la aportación financiera de la Federación como la del gobierno estatal para el caso de instituciones de educación superior públicas, se justificaban cuando una institución contaba con la aprobación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y esta aprobación se argumentó, en parte, con los resultados del proceso de análisis de viabilidad que fue analizada por la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (Coepes).

8. Para sustentar la definición de las opciones de formación profesional:

a) Se propuso iniciar un proyecto en entidades próximas a la zona en que proyectó la ubicación de la nueva institución, para detectar las expectativas de los grupos potencialmente demandantes en las comunidades con una proporción significativa de hablantes en lenguas indígenas. Se diseñó e integró un instrumento para tal fin que fue aplicado a 276 estudiantes de bachillerato de ocho entidades del centro del país.

b) Se propuso también la realización de un proceso de consulta para abordar el problema de las necesidades del desarrollo educativo de los

jóvenes de los pueblos indígenas de la zona, a través de consultas directas a actores clave de las comunidades vecinas y la realización de paneles de expertos y foros de consulta.

Procedimientos formales

Para sustentar la propuesta de creación de la nueva institución se siguieron los criterios planteados en el documento que describe los Procedimientos para la Conciliación de Oferta y Demanda de Educación Superior de las Entidades de la Federación (Refuerzo de la Misión de las Coepes), se detallan en el capítulo II de este libro en el apartado “Programa de Ampliación de la Oferta de Educación Superior 2002...”

Estudio de factibilidad

Todo proyecto que se emprenda con el fin de transformar las condiciones de desarrollo de cualquier población requieren de un diagnóstico de contexto, es decir, de su situación actual. Como la educación es uno de los principales procesos que contribuyen a transformar el desarrollo de una sociedad, ésta constituye uno de los campos de especial atención para promover transformaciones sociales.

En el caso de las instituciones educativas es importante tener en cuenta que los cambios en el contexto obligan a la búsqueda de una reorientación de su quehacer con el propósito de atender adecuadamente las exigencias que estos cambios provocan en la sociedad a través de la formación de recursos humanos, de la generación de conocimientos y la consolidación y el fortalecimiento de la cultura, acciones que permitirán enfrentar con éxito los nuevos retos que tendrá que enfrentar la sociedad en el mediano plazo. La creación o transformación de una institución educativa requiere un diagnóstico del entorno. De aquí que los estudios de factibilidad y de

- patentes de la entidad, etcétera)
- Principales contribuciones de los miembros de la comunidad para solucionar problemas de desarrollo económico, social o político (formas de organización, gestión, promoción del desarrollo, etcétera).
- Principales aportaciones de la entidad, de la comunidad y especialmente de los pueblos los de la zona de interés, al desarrollo de las artes y de la cultura regional y nacional.

7. Consideraciones generales basadas en el análisis sobre la viabilidad de la propuesta:

- Por qué es necesaria una nueva IES de diferente naturaleza de las ya existentes en la región: elementos del análisis que la justifican.
- Previsiones sobre su funcionamiento, financiamiento, compromiso con la calidad del Proceso formativo y de las distintas funciones que debe desempeñar.

8. Estudio de integración del nuevo cuerpo docente:

- Número de profesionales con estudios superiores en la entidad.
- Análisis de perfiles adecuados a las áreas de formación e investigación en la nueva institución.

Diagnóstico de necesidades

Consultas con actores comunitarios

Una de las acciones iniciales para sustentar la creación de una nueva institución educativa fue conocer la ubicación, actividades económicas predominantes y las formas de organización de la población de las localidades con población indígena de la entidad en cuestión. Con base en esto, se hicieron visitas a algunas comunidades y se realizaron contactos informales

con actores comunitarios a fin de entablar un diálogo con una muestra de residentes de las mismas. El diálogo se orientó hacia la obtención de información sobre inquietudes y expectativas de padres de familia y jóvenes de las comunidades sobre su futuro educativo y ocupacional.

A través de estos contactos se captaron inquietudes y preocupaciones de los padres de familia de las comunidades sobre la situación que enfrentan para ofrecer a sus jóvenes un proyecto de formación consecuente con sus necesidades y aspiraciones.

Algunas de las principales preocupaciones manifestadas por los padres de familia era que los jóvenes que logran salir de sus comunidades, acceden a estudios superiores en las universidades existentes y concluyen su carrera exitosamente, cuentan con una formación generalmente ajena a las necesidades de desarrollo de la región que habitan. Esta formación les impone una visión ajena a sus valores y prácticas culturales, y terminan por buscar horizontes de trabajo y de vida alejados de su entorno. Esto provoca que dichos profesionales abandonen y rechacen totalmente la práctica de su lengua, así como sus nexos con la cultura de su medio y no puedan concretar un compromiso con el desarrollo de su región.

En muchos casos, los profesionales indígenas formados en las instituciones convencionales no son recuperados por sus comunidades y, lejos de coadyuvar a la generación de proyectos de desarrollo. Se adaptan a las exigencias de la vida urbana perdiendo el vínculo con sus comunidades de origen.

Estas razones fundamentaron la petición de los jóvenes indígenas y de sus familias de poder contar con una institución educativa de nivel superior cercana a sus comunidades en la que se valorarán sus raíces, las formas de

comunicación y de interacción de los actores comunitarios y que contribuyera a preparar profesionales que contribuyeran a transformar las condiciones de marginación que esta población padece.

Consulta a expertos

La realización de foros de consulta a expertos lleve a las siguientes conclusiones:

- Proponer la creación de una Licenciatura en Ciencias Ambientales y Desarrollo Sostenible así como la incorporación de la dimensión ambiental en los diferentes planes y programas de estudio de las licenciaturas que sean consideradas viables para ser impartidas en la Universidad Intercultural.
- Promover proyectos de investigación que aborden líneas, programas y proyectos sobre educación ambiental y desarrollo sustentable relacionados con la problemática actual, tanto en el ámbito urbano como rural.
- Establecer convenios interinstitucionales para instrumentarlos en forma conjunta, de forma tal que se favorezca la preparación de estudiantes que sean capaces de asesorar a instituciones oficiales, organizaciones privadas, o directamente a las comunidades, en el diseño de las políticas para el desarrollo sustentable, con un alto contenido social y de marcado respeto a las culturas. Esto coadyuvará a elevar el nivel de vida de las comunidades indígenas, a defender la naturaleza y a erradicar la pobreza extrema. Estas acciones darán relevancia social a la nueva institución.
- La propuesta de creación debe aprovechar la disposición de los especialistas convocados a participar en los foros de consulta (antropólogos, lingüistas, agrónomos, biólogos, historiadores, pedagogos, maestros de lenguas regionales, sociólogos, economistas,

- etc.) para solicitar asesoría en las diversas temáticas involucradas en el diseño de una institución de esa naturaleza.

En términos generales, las opiniones expresadas en los foros se pronunciaron a favor de la creación de una nueva institución educativa de nivel superior centrada en un enfoque que atendiera la pertinencia de la formación impartida para atender las demandas y necesidades de los pueblos indígenas.

Estudio sobre expectativas de formación profesional

Con objeto de realizar un estudio sobre expectativas de formación profesional entre la población hablante de lenguas indígenas se diseñó un proyecto que tenía como objetivo conocer las características específicas de la población indígena que cursa el bachillerato en ocho entidades federativas de la región central del país y para dimensionar, asimismo, la demanda potencial que podría acudir a una universidad de este tipo. Para esto se propuso analizar:

1. La proporción de estudiantes pertenecientes a la población indígena de esta región que en la actualidad estudian el tercer año de bachillerato.
2. Las posibilidades económicas con que los estudiantes de nivel medio superior cuentan para poder entrar a la universidad.
3. La orientación vocacional de la población que estudia el tercer año de bachillerato, su conocimiento de la práctica profesional, así como la localización de los planteles que imparten las carreras de su interés.

La Población objeto de estudio que constituyó la unidad de análisis estaba constituida por jóvenes inscritos que asistían regularmente a clases de tercer

año en el nivel medio superior, en los planteles públicos adscritos a la SEP y a las universidades autónomas de estos estados, durante el ciclo escolar 2001-2002.

La muestra que fue diseñada para efectos de este estudio es de tipo probabilístico, toda vez que la manera más confiable de asegurar que una muestra sea representativa se logra utilizando procedimientos aleatorios para seleccionar las unidades que se van a estudiar. Asimismo, se introdujo un criterio de estratificación de la población en dos grupos, con la finalidad de que la muestra permitiera obtener información suficiente de la población de estudiantes asentada en localidades grandes, medianas y pequeñas. De tal modo, se busca cumplir con dos propósitos:

- Permitir que los resultados obtenidos de la muestra puedan generalizarse hacia el total de la población escolar.
- Producir información suficiente en términos del número y la variabilidad de las respuestas respecto de las minorías indígenas que particularmente interesa estudiar.

El proceso de diseño y selección de la muestra se realizó en dos etapas: primero se determinó el número de entrevistas a realizar y posteriormente se procedió a definir la distribución de los puntos de aplicación de los cuestionarios.

La muestra fue integrada por 276 estudiantes de bachillerato de ocho entidades del centro del país: Guerrero, Hidalgo, Estado de México, Michoacán, Morelos, Puebla, Querétaro y Tlaxcala.

La aplicación del cuestionario buscó:

- Detectar el número de jóvenes hablantes de lengua indígena (HLI) respecto del total de jóvenes residentes en cada estado.

- Ubicar geográficamente —con base en los datos del INEGI— a los jóvenes entre 15 y 18 años y, en esta cohorte, a aquellos que actualmente estudian el tercer grado del bachillerato o un nivel de estudios equivalente, que sería muestra.

Con el fin de obtener resultados generalizables se planteó la posibilidad de levantar un censo. Sin embargo, esto no fue posible dada la dispersión de la población—objetivo del estudio, Por esta razón, se siguió un procedimiento de estimación de la muestra que esta ofreciera un estudio representativo de la población de cada estado.

Los criterios aplicados fueron:

- Privilegiar la posibilidad de incorporar a poblaciones alejadas.
- Prever la aplicación de un número mayor de encuestas en poblaciones pequeñas.
- Prever la aplicación de un mayor número de encuestas en municipios con mayor población estudiantil.
- Dividir a la población en dos estratos:

-Población concentrada en municipios grandes con menor proporción de HLI. Para operacionalizar este criterio se consideró a municipios que registraran una proporción menor a la media, como municipios con escasa población indígena. En este corte se consideró a las ciudades medias y grandes.

-Municipios pequeños con alta proporción de HLI. En este estrato se consideró a municipios que registraran una proporción de población HLI mayor a la media, como municipios con probabilidad mayor de tener una población indígena considerable. En este corte se consideró a las pequeñas poblaciones y comunidades en las que se registra mayor concentración de población HLI.

Se dividió a la población de estudiantes en dos subgrupos: el primero integrado por aquellos planteles localizados en municipio con elevado número de jóvenes indígenas, y el segundo compuestos por los planteles situados en zonas con baja densidad de habitantes indígenas respecto del total de la población. Este criterio permitió caracterizar a 493 municipios como municipios con baja proporción de jóvenes indígenas, mientras 112 quedaron clasificados como municipios con alta proporción de hablantes de una lengua indígena.

Entre las principales conclusiones del estudio realizado podemos observar que: 8.7% de los estudiantes que cursaba el tercer año de bachillerato en los planteles oficiales de los estados de Guerrero, Hidalgo, México, Michoacán, Morelos, Puebla, Querétaro y Tlaxcala pertenecía a un grupo indígena.

Para definir cuántos estudiantes se encontraban en esta situación, adicionalmente al ingreso se consideró la seguridad que cada uno de ellos tenía de seguir estudiando. Se determinó que 7% de los estudiantes de bachillerato correspondiente al grupo de personas indígenas opinaba estar seguras de continuar sus estudios, y entre ellos, 4 de cada 10 tenían posibilidades económicas de hacerlo, mientras que 6 de cada 10 carecían de recursos para continuarlos. El otro 2% de estudiantes (también indígenas) decía no estar seguro de continuar sus estudios, debido principalmente a que pertenecía a familias de escasos recursos.

Las preferencias vocacionales de la población que cursaba el tercer año de bachillerato resultó ser heterogénea. De aquí que las opciones formativas que se planteaban en el modelo académico descrito posteriormente se orientan hacia estas disciplinas y se integrara a ellas un enfoque innovador, que atendiera necesidades emergentes del contexto.

Las orientaciones descritas en este capítulo constituyen una guía útil para sustentar la viabilidad.

Lineamientos generales del modelo educativo

María de Lourdes Casillas - Laura Santini*

Resumen

Lineamientos Generales del Modelo Educativo

El siguiente artículo evalúa la misión del modelo universitario intercultural y propone una serie de lineamientos generales para su implementación. El mismo hace un énfasis en la formación de docentes comprometidos con el desarrollo social, cultural y económico de los pueblos indígenas. De esta manera, una educación multicultural debe seguir los lineamientos basados en investigación, difusión y preservación cultural con el objetivo de vincular comunidades y fomentar el diálogo permanente entre las mismas y el desarrollo científico y cultural contemporáneo. Para ello, se evalúan los procesos de formación docente, la investigación, diferentes enfoques psicopedagógicos, el servicio social y un sistema de tutoría como ejes básicos del modelo universitario intercultural.

Palabras clave: Interculturalidad, Modelo Universitario Intercultural, Docencia, Vinculación Comunitaria.

Abstract: General Objectives for an Intercultural Educational Model

The following article examines the mission of the intercultural university model and proposes a series of general objectives for its implementation. The author makes an emphasis in the training process of faculty members committed with the social, cultural and economic developments of indigenous communities. In this manner, an intercultural educational model must aim to promote cultural research relevant to the

*Universidad Intercultural Modelo Educativo México DF, 2009, SEP, pág. 149 - 175

Abstract: General Objectives for an Intercultural Educational Model

The following article examines the mission of the intercultural university model and proposes a series of general objectives for its implementation. The author makes an emphasis in the training process of faculty members committed with the social, cultural and economic developments of indigenous communities. In this manner, an intercultural educational model must aim to promote cultural research relevant to the local communities and the contemporary scientific and cultural debates. In order to do so, this article examines the role of teaching, research, different pedagogical systems, social service and tutoring as the basis of an intercultural university model.

Key words: Interculturality, Intercultural University Model, Teaching, Community based learning.

Misión de la Universidad Intercultural

La misión de la Universidad Intercultural es promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente, de los pueblos indígenas del país; revalorar los saberes de los pueblos indígenas y propiciar un proceso de síntesis con los avances del conocimiento científico; fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades, así como abrir espacios para promover la revitalización, desarrollo y consolidación de lenguas y culturas originarias para estimular una comunicación pertinente de las tareas universitarias con las comunidades del entorno. Esta nueva institución, a través del desarrollo de sus funciones de docencia. Investigación, difusión y preservación de la cultura, extensión de los servicios y vinculación con la comunidad, buscar favorecer un dialogo permanente de las comunidades con el desarrollo científico y cultural contemporáneo.

Funciones sustantivas de la Universidad Intercultural

Las IES han incorporado a su quehacer diversas funciones sustantivas a lo largo de su desarrollo académico: docencia, investigación, difusión de la cultura y extensión de los servicios, entre otras, con el propósito de atender los criterios de pertinencia académica y social, y para lograr una estrecha relación con el desarrollo de una sociedad dinámica al ofrecer soluciones a las diversas problemáticas y necesidades del entorno en que se desenvuelven. El modelo educativo de la Universidad Intercultural contempla una nueva función sustantiva con el propósito de atender a su misión: la vinculación con la comunidad.

Como la Universidad Intercultural deberá ocupar un papel central en el desarrollo cultural, económico y social de México, tiene la misión de abrir espacios de reconocimiento a las diversas culturas originarias; para ello, es necesario dotarla de capacidad de liderazgo y flexibilidad en sus estructuras con el fin de elaborar estrategias diferenciadas en el marco de un escenario integrado. Esta capacidad le permitirá desarrollar planes específicos acordes a sus propias necesidades, a la composición de su profesorado, a su oferta de programas académicos y al desarrollo de líneas de investigación pertinentes a su vocación, destinados a impulsar acciones de vinculación con la comunidad que ofrezcan soluciones a los problemas y necesidades locales y regionales, y a sus procesos de gestión e innovación.

Con base a lo anterior se puede afirmar que la pertinencia social de la Universidad Intercultural es determinada por el grado de correspondencia entre el desarrollo de las funciones sustantivas y los requerimientos y características de los contextos socioeconómicos, culturales y políticos con los que se relacionan. Este criterio debe complementarse con el de pertinencia Académica, es decir, que las acciones emprendidas en la Universidad Intercultural, en cuanto a su relación con la sociedad, tendrían

que ser congruentes con la naturaleza de cada una de sus funciones sustantivas.

Las líneas generales de las funciones sustantivas de la Universidad Intercultural se definen como un proyecto educativo que se nace en un contexto particular y pretende atender de manera pertinente y con un criterio de equidad las necesidades de educación superior de estudiantes provenientes de pueblos indígenas y de jóvenes de otros sectores sociales que se interesan en el desarrollo de estas comunidades. También en este sentido la Universidad Intercultural establece los objetivos de las funciones sustantivas que ha de llevar a cabo, en congruencia con la necesidad de definir en términos claros y operativos la forma de su funcionamiento, para cumplir con su vocación e integrarse a los procesos de innovación y cambio de la educación superior.

Docencia

La Universidad Intercultural podrá ofrecer programas formativos de alto nivel académico de profesional asociado (PA), licenciatura, especialización, maestría y doctorado pertinentes con el desarrollo regional, estatal y nacional, 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 problemática de la diversidad cultural, y que asuman un compromiso sólido con el desarrollo de sus pueblos y del país. Asimismo, se espera que la Universidad Intercultural abra un espacio de respeto y reconocimiento a los aportes de las diferentes culturas que coexisten en el mundo contemporáneo.

Este modelo educativo propondrá carreras innovadoras, correspondientes a diversas áreas de formación que ofrezcan servicios relevantes al desarrollo de los pueblos indígenas, así como nuevas perspectivas de atención a

problemas emergentes. El posgrado se promoverá una vez que se consoliden los niveles formativos precedentes y se orientará hacia la formación de docentes e investigadores que aborden líneas de trabajo pertinentes a la atención de las problemáticas comunitarias, vinculándolas con los ámbitos del desarrollo nacional y mundial.

Para el ejercicio de la docencia, la universidad Intercultural promoverá métodos y enfoques psicopedagógicos que fomenten hábitos y actitudes que formen un ciudadano capaz de convertirse en agente consciente de su desarrollo creativo, capacidad de autoaprendizaje, sentido crítico, disciplina y organización en el trabajo y con un sentido de responsabilidad personal y social.

En consecuencia, aquí se reconoce a la docencia como una actividad formadora y generadora de situaciones de aprendizaje dentro y fuera del aula, más allá de los contenidos de los programas académicos, para apoyar una formación integral y permanente de los estudiantes, y desarrollar programas de formación de docentes que fomenten el análisis y la reflexión acerca de su actividad, a través de la formación psicopedagógica, social y atendiendo a la misión de la Universidad.

En este sentido, el perfil del cuerpo docente de la Universidad Intercultural debe proyectarse con base en la necesidad de constituir una comunidad académica que comparta un conjunto de valores sobre el nuevo proyecto formativo al que se integraran; conscientes del valor de su actividad como agentes receptivos que capitalizan los saberes de las comunidades a través de la experiencia y potencialidades de los estudiantes, con el fin de orientarlos hacia la construcción de esquemas o metodologías de sistematización que favorezcan el establecimiento de vínculos con la visión científica del proceso de generación del conocimiento que tradicionalmente se desarrolla en las universidades y en la ciencia universal.

En este marco, los docentes deben desarrollar un sentido de identidad con su quehacer, que se nutrirá con la necesidad de compartir concepciones axiológicas sobre el valor de la experiencia previa de los estudiantes, y de los conocimientos tradicionales de las comunidades a las que pertenecen, con el propósito de lograr una amplia comprensión del comportamiento cultural de los estudiantes a quienes atenderán.

La labor de los docentes implica una reflexión sobre el valor y sentidos sociales de la ciencia, así como su significado y utilización para sistematizar experiencias, conocimientos y saberes tradicionales en la formación de los estudiantes, con el objeto de conjugar ambos tipos de conocimientos e impulsar el desarrollo comunitario.

El docente debe mantener un sentido de pertinencia de acuerdo con la realidad cultural próxima de los estudiantes, al considerar su arraigo y sentido de compromiso, y estimular acciones que impulsen el desarrollo de las culturas y comunidades a las que la Universidad Intercultural debe proyectar sus beneficios.

Investigación

El motor vital de la nueva institución será la actividad de investigación generada en torno a temas como lengua, cultura y desarrollo, de donde surgirán los elementos de formación y acción esenciales para impulsar procesos de revaloración, revitalización, consolidación de las lenguas y las expresiones culturales de nuestros pueblos originarios, así como para explorar rutas alternativas para impulsar su desarrollo con apego a los valores y tradiciones que han caracterizado la armonía de su relación con el medio ambiente.

Las universidades interculturales desarrollarán investigación con los objetivos de aportar a la recuperación de los saberes tradicionales y al avance

del conocimiento científico y tecnológico para contribuir a la mejora de la calidad de vida de las comunidades indígenas y de otros sectores sociales.

En este marco de acciones, la Universidad Intercultural definirá sus líneas de investigación con base en cuatro dimensiones:

1. Estudio y desarrollo de proyectos de investigación acerca de las lenguas y las culturas indígenas y sobre su necesaria interacción con diversos ámbitos y sectores sociales, con el propósito de proyectar procesos de revitalización, desarrollo y consolidación de las culturas originarias en la construcción de la identidad nacional.

2. Problemática ambiental, económica, educativa, social y cultural emergente de las comunidades de influencia de la región en donde se ubique la institución, así como la exploración de opciones de solución orientadas por el respeto a sus necesidades, valores y tradiciones.

3. Necesidades de articulación de la problemática comunitaria con la docencia, esto es, con el proceso de orientación y formación profesional de los estudiantes, como son la metodología de sistematización y análisis, las orientaciones pedagógicas, las estrategias didácticas, el empleo de tecnologías culturalmente apropiadas, la generación de nuevos conocimientos y tecnologías, los servicios o actividades de extensión requeridos por las comunidades, etc.

4. Temas derivados de la problemática de interés que surjan en las experiencias de vinculación con la comunidad y que consideren los principios expuestos en los incisos 1, 2 y 3 ya referidos.

Entre los criterios relevantes para determinar el grado de cumplimiento de la misión universitaria destaca la definición de líneas de investigación pertinentes al desarrollo institucional y comunitario por parte de académicos y estudiantes mediante de la vinculación con la comunidad. Por medio de la investigación y de sus resultados se pretende ofrecer atención a las

necesidades económicas, sociales, educativas, y culturales derivadas de las experiencias formativas de los estudiantes.

Preservación y difusión de la cultura y extensión de los servicios

En cuanto a la preservación y difusión de la cultura, la Universidad Intercultural emprenderá una importante labor de recuperación y difusión de la cultura y tradiciones que involucren a la comunidad en la que se ubica, con el fin de que sus integrantes vean reflejados sus conocimientos, filosofía, y creencias en estas actividades. De esta forma, a partir del conocimiento de las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas y su inserción en la dinámica de la cultura nacional y global, se propiciara un dialogo intercultural con el resto de la sociedad mexicana.

Algunas de las líneas prioritarias que sustentan el desarrollo académico de la difusión y preservación de la cultura atenderán: la producción y difusión artística de las expresiones culturales de los pueblos originarios; la divulgación del conocimiento tradicional, científico y tecnológico; la producción de televisión y video; las radiodifusoras comunitarias; el programa editorial que rescate la producción cultural y científica de los pueblos indígenas, y la conservación del patrimonio cultural de las comunidades.

La extensión de los servicios en la Universidad Intercultural tiene como objetivos: promover y coordinar la formación integral y complementaria de los estudiantes, establecer relaciones de colaboración con organismos e instituciones de su entorno, impulsar el intercambio académico con otras instituciones educativas para enriquecer sus relaciones y desarrollar programas de comunicación e intercambio con las comunidades en que interaccionan, con el propósito de fortalecer su identidad.

Algunas de las líneas prioritarias para el desarrollo de esta función sustantiva son: el servicio social de los estudiantes, cursos de educación

continua y a distancia, servicios a estudiantes de recreación cultural y deportes, convenios de colaboración e intercambio¹ con organismos gubernamentales y no gubernamentales, así como la creación de centros de enseñanza de las lenguas originarias y extranjeras, abiertos a las comunidades, con el fin de fomentar su uso social.

Para fortalecer el Programa Institucional de Tutorías esta universidad ofrecerá los siguientes servicios básicos de apoyo: orientación educativa, servicios de atención a la salud, trabajo social, asistencia psicopedagógica, bolsa de trabajo, programas de extensión universitaria y educación continua.

La preservación y divulgación de la cultura y la extensión de los servicios deberán ser introducidas de manera transversal en todas las tareas de la institución, y alimentarse paulatinamente para definir sus estrategias de proyección hacia la sociedad a partir del avance y consolidación de otras funciones sustantivas de la Universidad Intercultural, misma que, a su vez, deberán nutrir. En esta perspectiva, la Universidad Intercultural se compromete a sistematizar y preservar las manifestaciones de las diversas culturas de México y a exponer, proyectar y divulgar ante la sociedad sus resultados, así como a ofrecer servicios pertinentes que propicien un beneficio recíproco entre la universidad y la sociedad tendiente a fortalecer la cultura y el desarrollo nacional.

¹ La CGEIB, a través de la Dirección de Educación Media Superior y Superior, elaboró el “Modelo de Vinculación Social Universitaria, 2005”, el cual establece los elementos para la integración y configuración de los elementos de planeación, organización y operación que permitan a las instancias responsables orientar, de manera consistente, el funcionamiento del conjunto de acciones que forman parte de esta función universitaria.

partir del reconocimiento del valor de sus experiencias previas.

Este espacio formativo implica la creación de ambientes donde se logren aprendizajes significativos que permitan a los estudiantes la construcción de significados que cobren sentido en su mundo cotidiano y reditúen un mayor conocimiento de su entorno físico y social, orientado acciones para su transformación. Así también, es importante incorporar estrategias de aprendizaje adecuadas a esta nueva orientación que estimulen prioritariamente el desarrollo de habilidades para resolver problemas. Estos ambientes de aprendizaje deben caracterizarse por su flexibilidad, por ser incluyentes y privilegiar la indagación como vía idónea para llegar al conocimiento, además de estimular la expresión de distintas posturas y perspectivas culturales para abordar la reflexión y desarrollar acciones consecuentes con la resolución de problemas comunitarios.

En este orden de ideas, el enfoque pedagógico en el que se sustenta la estrategia formativa de la Universidad Intercultural está orientado por el constructivismo sociocultural², que considera la educación como un proceso en que el conocimiento se construye colectivamente, y plantea que la enseñanza tiene una dimensión social que se apoya en el marco de las experiencias del contexto donde el individuo se desenvuelve. En el mismo sentido, dicho enfoque sostiene que el principio de la actividad intelectual constructiva del aprendizaje del estudiante esta mediada por las tradiciones culturales y las prácticas sociales que, en educación, se traducen en el énfasis

² Este enfoque se fundamenta en: Frida Diaz Barriga, Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida, México, McGraw-Hill, 2006; Luis C. Moll (comp), Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistorica en la educación, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 1993; R Baquero; Vigotsky y el aprendizaje escolar, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 1996, y R. J. Bruer, Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula, Barcelona, Paidós, 1995

de la función mediadora del docente, el trabajo cooperativo y el estímulo reciprocidad entre pares para impulsar el aprendizaje, y con la finalidad de promover los procesos de crecimiento personal del estudiante en el marco de la cultura del grupo al que pertenece.

El enfoque del constructivismo sociocultural considera que la actividad intelectual humana es el resultado de la interiorización de los signos sociales y de la internalización de la cultura y las relaciones sociales. La clave de los procesos de enseñanza y aprendizaje orientados hacia el éxito, desde esta perspectiva, reside en la interacción de la actividad formativa del profesor, la actividad educativa de los estudiantes y los contenidos de aprendizaje ubicados en determinado contexto de desarrollo histórico, social y cultural.

La adopción de este enfoque implica romper con la postura tradicional de enseñanza y aprendizaje, en que el profesor es el poseedor y transmisor del conocimiento, y el estudiante, el receptor pasivo. Desde esta postura, el aprendizaje es concebido como mera acumulación de conocimientos, y el estudiante, como receptor y reproductor de conductas aprendidas. Este modelo prevalece en la mayor parte de las instituciones educativas, caracterizado por la escasez de estímulos para despertar el interés de los estudiantes por aprender lo que transmiten los profesores. No obstante, persiste la inercia de someter a los estudiantes a las largas exposiciones de los profesores, debido a que presumiblemente ellos son los poseedores del saber.

En este concepto tradicional del aprendizaje centra la atención en el conocer o saber de los estudiantes dejando de lado el saber hacer. Por el contrario, el constructivo sociocultural plantea que aprender no es un proceso de transmisión-recepción, sino de construcción mediada de significados que implica un proceso de elaboración en el que el estudiante selecciona, organiza y transforma la información, estableciendo relaciones entre la nueva

Vinculación con la comunidad¹

Para el desarrollo de esta función en la Universidad Intercultural es importante partir de los siguientes supuestos:

a) Las prácticas culturales en las comunidades rurales e indígenas están fuertemente vinculadas a sus actividades sociopolíticas y productivas cotidianas, por lo cual prevalece una relación integral entre el ser y el hacer de su vida diaria. El modelo educativo de la Universidad Intercultural considera estos componentes sustantivos de la cultura para contribuir a enriquecer sus prácticas socioproductivas y culturales.

b) En la Universidad Intercultural, la vinculación con la comunidad se constituye a partir de considerar que existen formas de pensamiento que, por una parte, están distribuidas entre los diferentes actores sociales que conforman la comunidad, así como en los distintos espacios comunitarios. La estrategia de esta función universitaria se establece a) reconocer y reconstruir dichos conocimientos y espacios en oportunidades de proyectos de desarrollo social y productivo para el desarrollo local y regional.

c) Las acciones derivadas de esta función se desarrollarán también de manera transversal y tendrán un impacto directo en todas las funciones sustantivas de la universidad.

En consecuencia, se plantea la vinculación con la comunidad como un conjunto de actividades que implica la planeación, organización, operación y evaluación de acciones en que la docencia y la investigación se relacionan internamente en el ámbito universitario y externamente con las comunidades para la atención de problemáticas y necesidades especializadas. Estas actividades, que contribuyen al desarrollo de proyectos socioeducativos, culturales y productivos, las implementan sus organizaciones sociales y productivas, así como organismos e instituciones públicas y privadas.

Las actividades de docencia e investigación desarrolladas a través de la vinculación con la comunidad solo se dan a partir de los fines y tareas propias de la Universidad Intercultural; por ello, las acciones que se pueden realizar son fundamentalmente de carácter económico, cultural y educativo. En esta perspectiva, las acciones de vinculación con la comunidad coadyuvan al desarrollo social, y productivo de las comunidades, orientando no solo el quehacer formativo sino también las líneas de investigación derivadas de la realidad a la que se aportarán soluciones. Así, la Universidad Intercultural cumple su función de pertinencia académica y social al contribuir a la solución de problemas de su entorno y establecer una relación de beneficio mutuo entre ella y la comunidad.

Estrategias Formativas

Enfoque psicopedagógico

La Universidad Intercultural tiene la misión de formar profesionales con valores arraigados a su cultura que revitalicen los procesos de comunicación, producción y organización social propios de las culturas mexicanas y que proyecten la riqueza de su cultura al respecto de la sociedad.

Esta misión requiere desarrollar en los estudiantes las capacidades para promover su desarrollo autónomo a través de tareas de búsqueda, selección y análisis crítico de la información que favorezca el proceso de construcción del conocimiento basado en experiencias previas de contacto con su entorno y que les permitan diseñar soluciones creativas a los problemas sociales que enfrentan las comunidades.

El objetivo de la Universidad Intercultural es trascender los prejuicios y principios ortodoxos de los procesos de enseñanza/aprendizaje hacia un proceso activo centrado en el estudiante. Esto supone que los actores educativos deben reconceptualizar, reconstruir y reestructurar significados a

información y sus conocimientos previos.

Desde esta perspectiva, se asume que el estudiante se acerca al conocimiento como sujeto activo y participativo, constructor de significados sobre lo que aprende, en una situación y contexto cultural particulares, no como aprendiz solitario sino mediados por otros, ya sea el profesor o sus compañeros de grupo. De esta forma, el docente se convierte en mediador cultural entre el alumno y el conocimiento. Asimismo, sostiene que los aprendizajes no se producen de manera satisfactoria a menos que se proporcione el acompañamiento necesario por medio de la participación del estudiante en actividades intencionales, planificadas, y sistemáticas encaminadas a propiciar una actividad intelectual constructiva. En este marco, el aprendizaje es una práctica constructiva, consciente, intencional, activa, que incluye actividades de acción-reflexión.³

Algunos principios centrales del constructivismo sociocultural que orientan el quehacer formativo en las universidades interculturales se resumen en los siguientes puntos:

- El conocimiento se genera en contextos e interacciones especiadas; es decir, se construye socialmente para lograr objetivos comunes que se nutren de, y a la vez impulsan, el desarrollo de la cultura de pertenencia.
- La construcción de significados es un proceso de intercambio y negociación social entre los distintos actores educativos que interaccionan en un contexto determinado.
- La construcción de significados cobra relevancia en la medida en que se participa en comunidades de práctica que influyen en los conocimientos, valores y creencias de los actores involucrados en el proceso educativo.

³ Lawrence Eribaum, citado por Frida Díaz Barriga, op.cit., en D.H.Jonassen y S.M. Land (comps), *Theoretical Foundations of Learning Environments*, Nueva Jersey, Mahwah, 2000.

La intención que subyace en este enfoque es promover la formación de estudiantes que sean capaces de construir, procesar, aplicar y adquirir nuevos conocimientos a partir de los insumos que les ofrece su propio contexto, y de las exigencias de desarrollo que la realidad les impone, favoreciendo simultáneamente sus capacidades de análisis crítico—reflexivo y el desarrollo de habilidades que les permita orientar procesos de planificación estratégica de su trabajo académico en el corto plazo, y de su práctica profesional en el mediano plazo.

El enfoque constructivista⁴ plantea que la significatividad del aprendizaje está directamente vinculada con su funcionalidad, es decir, que los conocimientos pueden ser utilizados cuando el individuo los vincula con la realidad y desarrolla un proceso dinámico de transformación mutua en la que las situaciones nuevas se integran a las ya conocidas y resueltas, involucrando a la totalidad de la personalidad, tanto en los aspectos cognitivos y motores como en los afectivos y sociales.

Se parte de la concepción de que el sujeto aprende cuando participa implicándose activamente en un proceso de reflexión en donde se plantea dudas, formula hipótesis, arriba a conclusiones parciales, manipula objetos, organiza elementos, etcétera. Todas estas acciones objetivas y subjetivas comprenden modificaciones y reestructuraciones en su proceso de construcción del conocimiento y, por ende, en su persona. En este proceso se produce un aprendizaje significativo que requiere de una intensa actividad por parte del estudiante para establecer relaciones entre el nuevo contenido y los elementos disponibles en su estructura cognoscitiva; cuanto más rica sea la estructura cognoscitiva del aprendiz en elementos que relacionan con el contexto, mayor será la probabilidad de que pueda construir significados

⁴ José Gimeno Sacristán, *Formación docente y desarrollo del curriculum*, Madrid, Morata, 1990, Cesar Coll e I. Solé, *Desarrollo psicológico y educación*, Madrid, Alianza, 1990

a los estudiantes concebir el servicio a su comunidad como un elemento relevante en su práctica profesional con atributos de espíritu crítico y emprendedor, pertinencia, liderazgo y multidisciplinariedad.

Con estos elementos de base se ha diseñado el Modelo Académico-Administrativo del Servicio Social en las universidades interculturales, orientado a la construcción y operación de un modelo innovador que integre los principios del enfoque intercultural y que paralelamente retome la esencia, los requerimientos y exigencias de las políticas vigentes del Sistema de Educación Superior de nuestro país.

Características básicas del modelo:

Una aproximación a la definición del servicio social es aquella relativa al conjunto de acciones académicas que los estudiantes deberán realizar con una doble finalidad: en primer lugar, para beneficiar directamente a sus comunidades en procesos de desarrollo- en lo fundamental, de carácter económico y sociocultural, y en segundo lugar , para proporcionar al estudiante o al egresado la posibilidad de aplicar el conocimiento y las experiencias adquiridas en su proceso formativo a la solución de problemas comunitarios, tratando de que incorporen, a través de esa vía, ciertas actitudes y valores que orienten su práctica en el ejercicio profesional.

De tal manera, el servicio social se caracterizará por todas aquellas actividades prácticas, ya sea de carácter educativo, de investigación, de difusión y/o de divulgación que realicen los estudiantes o egresados de los niveles de profesional asociado y licenciatura en beneficio de su comunidad, considerando que sus saberes y experiencias pueden aportar múltiples beneficios al trabajo formativo propio y al de otros.

Esta concepción sobre el servicio social se sustenta en el postulado de que el conocimiento universitario solo adquiere plena significación en su aplicación social. De tal forma, el servicio social debe incorporar un aspecto

adicional que lo enlaza con la investigación de las culturas originarias para dar respuesta a los problemas emergentes de la realidad y para proyectar la generación de nuevos conocimientos.

El servicio social será una actividad eminentemente formativa y de apoyo, es decir, por un lado, afirmara y ampliara la información académica del estudiante y, por otro, fortalecerá en él una conciencia de solidaridad con la comunidad a la que pertenece. Además, se espera que funcione como un mecanismo que permita identificar necesidades y problemas del entorno para retroalimentar el diseño y la actualización de los planes y programas de estudio, y para definir líneas enfocadas al desarrollo institucional.

En este marco, la vinculación del servicio social con el resto de las tareas universitarias lo convierte en un mecanismo confiable para la evaluación de los contenidos de los programas de docencia, así como de las líneas institucionales de investigación.

Como toda acción de extensión, el servicio social pretende reunir ciertas cualidades o características deseables, entre las que se destaca la trascendencia, es decir, la posibilidad de incidir en la transformación de ciertas condicione individuales, profesionales. Institucionales y comunitarias.

En el aspecto individual, deberá contribuir al desarrollo personal en el sentido de la generación, conformación y consolidación de valores y actitudes de solidaridad social, ética profesional, autoestima, critica y autocritica. Asimismo, deberá ofrecer condiciones óptimas y alternativas viables que favorezcan la incorporación de los estudiantes a los ámbitos laborales.

En lo profesional, el servicio social deberá aportar a la formación integral de los estudiantes, retroalimentando procesos de formación, actualizándolos

nuevos, así como su capacidad de apropiarse de contenidos significativos.

La base psicopedagógica del modelo educativo de la Universidad Intercultural tiene como supuesto teórico-epistemológico un aprendizaje centrado en el estudiante que le permita realizar procesos cognitivos de aprender a aprender como un objetivo central en su proceso de formación, en el manejo de las tecnologías de la información y comunicación con la herramienta con las que sea capaz de realizar actividades de autoaprendizaje con una amplia gama de situaciones y circunstancias.

Los principios del constructivismo sociocultural convergen con la intención formativa de la Universidad Intercultural, que pretende abrir un espacio a los conocimientos y saberes alimentados por la experiencia y axiología de los pueblos de México con el fin de contribuir a su recuperación, análisis y sistematización para lograr una nueva proyección científica de su valor, la vigencia de su aplicación y de sus potencialidades para complementar y colaborar con la ciencia moderna, así como para enriquecer con sus avances.

En tal sentido, esta nueva modalidad de educación superior exige incorporar una perspectiva plural que considere la diversidad como una característica vital que enriquece el desarrollo del conocimiento, la ciencia y la sociedad, a la vez que abre nuevas opciones de desarrollo personal, social y económico para los jóvenes comprometidos con el desarrollo de los pueblos indígenas de México.

Este enfoque contribuye a alimentar el dialogo intercultural de saberes que se busca promover y que implica la proyección de una nueva estrategia de aprendizaje que se apoya en la construcción de conocimientos significativos, inicialmente en el plano individual, pero que se reelabora de manera colectiva y colaborativa para acceder a un nuevo plano de conocimientos útiles al desarrollo del contexto. Este enfoque debe quedar reflejado en el diseño del

currículo, el cual contempla los elementos que dan estructura y organización al proceso de construcción del conocimiento que el sujeto desarrollará.

Servicio social⁵

Entre los diversos temas que forman parte de la agenda de la educación superior, se ha privilegiado el análisis de las relaciones de las IES con la sociedad y su contribución al desarrollo del país.

En esta temática se inserta la discusión sobre el servicio social de los estudiantes del nivel superior; desde hace algunos años se ha debatido sobre su impacto en el desarrollo de las comunidades, sobre sus formas de organización institucional y su papel en la formación de profesionistas. Parte de esta discusión se refiere al hecho de que el servicio social cumple múltiples propósitos y que su pertinencia es indiscutible, no solo desde la perspectiva de la disponibilidad de estudiantes que pue puedan realizar acciones en beneficio de las comunidades u otras entidades, sino desde la visión fundamentalmente académica, es decir, desde la posibilidad que brinda a los estudiantes y docentes de conceptuar y contextualizar los fenómenos y situaciones con las que éstos se relacionan en el proceso de formación.

Así, el servicio social adquiere características de relevancia e interés en la formación profesional de los estudiantes y egresados.

Su función es contribuir a elevar la calidad de la educación, en un ambiente de creatividad e innovación, coadyuvando en la incorporación de valores fundamentales como honestidad, respeto a la vida y a los demás, responsabilidad, derechos ciudadanos, y de principios como justicia, solidaridad, democracia, entre otros conceptos éticos y morales que permiten

⁵ La CGEIB, a través de la Dirección de Educación Media y Superior elaboro el Modelo Académico Administrativo del Servicio Social en la Universidad Intercultural, 2005

y articulándolos con la problemática y necesidades del entorno, y generando campos y líneas de investigación. También, buscara desarrollar competencias mediante la aplicación de conocimientos a la solución de problemas locales y regionales.

En cuanto a su carácter institucional, constituirá un mecanismo de análisis y evaluación que permita a la Universidad Intercultural contextualizar, innovar y actualizar sus planes y programas de estudio. Además, por sus posibilidades de vinculación, deberá ser una acción que facilite la comunicación con los diferentes actores sociales.

En el plano comunitario la intención será ofrecer acciones encaminadas a atender los problemas de desarrollo de las comunidades indígenas, contribuyendo al mejoramiento de sus condiciones de vida, para los cuales deberán impulsarse actividades que desarrollen las habilidades y capacidades necesarias para enfrentar con éxito la búsqueda de soluciones a los problemas del entorno.

Programas de tutorías⁶

Se prevé la instauración de un programa de tutorías para el desarrollo académico de la Universidad Intercultural que completa la integración y configuración de los elementos de planeación. Organización y operación que permitan a las instancias responsables orientar, de manera consciente, el funcionamiento del conjunto de acciones que forman parte de esta estrategia

⁶ La CGEIB, a través de la Dirección de Educación Media y Superior, elaboro el documento "Las tutorías en la Universidad Intercultural, 2005", el cual plantea la integración y configuración de los elementos de planeación, organización y operación que permitan a la instancias responsables orientar, de manera consistente el funcionamiento del conjunto de acciones que forman parte de esta función académica, la cual es un elemento estratégico del diseño curricular de la nueva institución educativa.

formativa y elemento estratégico del diseño curricular de la nueva institución educativa.

A continuación se establecen los rasgos fundamentales que sustentan el Programa de tutorías de la Universidad Intercultural.

Supuestos básicos que sustentan el programa de tutorías

- El modelo educativo de la Universidad Intercultural reconoce la importancia de la atención integral de los estudiantes, por lo que se suscribe a los siguientes planeamientos normativos y de política educativa:

a) El marco legal que establece la Ley General de Educación en la fracción del artículo 7. Que manifiesta los fines de la educación “Contribuir al desarrollo integral del individuo para que ejerza plenamente sus capacidades humanas”

b) El Programa Nacional de Educación 2001-2006 señala como elemento estratégico para alcanzar el objetivo calidad en la educación superior su compromiso: promover que los programas educativos hagan énfasis en aspectos formativos con particular atención en los valores, el desarrollo social y humano, la diversidad cultural y el cuidado del medio ambiente; que promuevan el aprendizaje efectivo, el trabajo en grupo, la formación de mujeres y hombres con iniciativa y el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes de acuerdo con sus necesidades específicas de formación⁷.

Para fomentar que las IES apliquen enfoques educativos flexibles centrados en el aprendizaje, establece como línea de acción:

Promover en las IES el desarrollo y la operación de proyectos que tengan por objeto incorporar enfoque educativos que desarrollan la capacidad de los

7 SEP, Programa Nacional de Educación 2001–2006, SEP, México, 2001, p.204

estudiantes de aprender a lo largo de la vida y consideren: la tutoría individual y de grupo, el aprendizaje colaborativo, la atención a las trayectorias personales de formación de los estudiantes, el desarrollo de hábitos y de habilidades de estudio, y el uso eficiente de las nuevas tecnologías de información y comunicación; apoyos académicos especiales a alumnos procedentes de grupos indígenas y de otros grupos sociales en desventaja; una mayor presencia activa del estudiante, así como mayor tiempo de aprendizaje guiado independiente y en equipo.⁸

c) El documento de la ANUIES, “La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo (2000)” establece que:

El Sistema de Educación Superior debe implementar un conjunto de actividades enfocadas a atender de manera integral a los estudiantes, de ahí que resulta indispensable que cada institución de educación superior establezca un programa prioritario en este sentido. Dicho programa tendrá como fin apoyar a los estudiantes con programas de tutoría y desarrollo integral diseñados e implementados por las instituciones educativas.⁹

d) El Programa para el Mejoramiento del Profesorado (Promep), manifiesta que la función principal de los profesores de educación superior es: “Contribuir a formar valores, actitudes y hábitos positivos en los estudiantes”.

- El modelo educativo de la Universidad Intercultural pone en el centro al estudiante para formarlo desde las múltiples dimensiones que se involucran en su formación integral. Este propósito implica generar estrategias y líneas de acción para impulsar y estimular el proceso de formación profesional de los estudiantes, así como el cuidado de todos aquellos factores de origen socioeconómico y familiar que afectan su desarrollo académico.

⁸ Ibid., p. 210

⁹ ANUIES, capítulo 4, Propuestas para el desarrollo de la Educación Superior, programa Desarrollo Integral de los Estudiantes”, en La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES, México, 2000, p. 175

- El hecho de concebir al estudiante como actor central del proceso formativo implica, para la institución educativa, desarrollar estrategias de acompañamiento con el fin de lograr la exitosa adaptación del estudiante al ambiente escolar y fortalecer sus habilidades de estudio y de trabajo. Este tipo de atención coadyuva a evitar el rezago educativo, la reprobación escolar y la deserción de estudiantes; por consiguiente, debe contribuir a elevar los índices de eficiencia terminal de la Universidad Intercultural. Los compromisos de carácter individual y social que tiene la institución educativa, hacen de la tutoría un derecho para el estudiante, y otorgarla es una obligación de la universidad.
- Esta estrategia de acompañamiento del estudiante requiere de un tutor, quien lleva el seguimiento y la atención de los problemas de nivelación académica, personales, interpersonales y de actitudes de los estudiantes en el grupo e individualmente, a través de la implementación de programas de orientación e información efectivos, desde antes de su ingreso hasta después del egreso
- Es importante que los estudiantes terminen sus estudios en los tiempos previstos en los programas académicos; Sin embargo, será preciso considerar que, de acuerdo a las características de las regiones y el origen de los estudiantes de la Universidad Intercultural, en ocasiones ellos deberán atender compromisos y responsabilidades con las comunidades a las que pertenecen. El modelo educativo de la Universidad Intercultural debe prever estas situaciones toda vez que en su Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia de los Estudiantes (RIPPE), se marcaran las pautas y condiciones a regular sobre los tiempos necesarios para que el estudiante atienda dichas necesidades de carácter comunitario y, de esta manera, no se afecte su situación académica.

Objetivos generales:

- Coadyuvar a elevar la calidad de la educación reconocida como un atributo fundamental cuando el estudiante logra adquirir, durante su proceso formativo, los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que previamente se establecieron como objetivos, contenidos y programas de aprendizaje. Con ello, la Universidad Intercultural logra una mayor pertenencia académica.
- Servir como vínculo para conducir al estudiante al cumplimiento de sus metas, fortaleciendo el proceso de aprendizaje, elevando la calidad educativa y permitiendo llevar a cabo un adecuado seguimiento de su vida académica.
- Establecer un conjunto de acciones para estimular el desarrollo de toma de decisiones del estudiante por medio de la construcción y exploración de opciones y alternativas de acción en el proceso educativo, con el propósito de evitar que el estudiante de la Universidad Intercultural se encuentre en situación de riesgo, de rezago o abandono escolar. De acuerdo con la propuesta de la ANUIES estas acciones se acompañan de otro conjunto de actividades diversas que apoyan la práctica tutorial, pero que necesariamente deben diferenciarse dado que responden a objetivos de carácter general y son atendidas por personal distinto del que proporciona la atención individualizada del estudiante.¹⁰

Las tutorías, de acuerdo con sus funciones, proporcionarán:

- Asesoría académica para el desarrollo de las habilidades del estudiante, así como para adquirir y asumir responsabilidades en su proceso formativo, con el fin de que mejore su desempeño académico y se favorezca su futura práctica profesional.
- Estimulo al desarrollo de toma de decisiones del estudiante por medio de la construcción y análisis de escenarios, opciones y alternativas de acción en el proceso educativo, así como apoyo para identificar sus dificultades académicas.

10 Ibid.p.41.

- Orientación al estudiante acerca de los problemas escolares y personales que surjan durante el proceso formativo y, en su caso, canalizarlo a instancias especializadas para atenderlo cuando su problemática personal lo demande.
- Información y recomendación de actividades extracurriculares (dentro y fuera de la institución) que favorezcan su formación universitaria.

Perfil del tutor:

- Ser profesor de tiempo completo y/o de asignatura.
- Identificarse con la misión y filosofía de la universidad Intercultural.
- Tener disposición y capacidad para generar confianza y adaptarse a las diversas personalidades de los estudiantes.
- Tener interés por propiciar la independencia, la creatividad y el espíritu crítico de sus estudiantes.
- Tener interés por fomentar el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que contribuyan a un desempeño académico equilibrado de los estudiantes.
- Tener interés por mantenerse actualizado en el conocimiento y manejo de estrategias didácticas propias de su disciplina o área de conocimiento y en las temáticas de tutoría académica.
-

Funciones del tutor:

- Conocer la situación personal de cada estudiante e identificar áreas o ámbitos problemáticos.
- Elaborar el plan de trabajo tutorial y dar seguimiento a las actividades acordadas con sus estudiantes.
- Canalizar a los estudiantes a los servicios de apoyo apropiados a la problemática identificada.
- Intervenir en aspectos relacionados con falta de motivación, organización del tiempo de estudio, selección de carga académica, entre otros aspectos vinculados directamente con su desempeño.

- Atender problemas emergentes provocados por el impacto de los aspectos de carácter personal, familiar, económico y psicosocial que afecten el desarrollo académico de los estudiantes.
- Informar sobre los apoyos estudiantiles que ofrece la institución (cursos, becas, orientación, actividades culturales, y deportivas, etcétera).
- Participar en los mecanismos de evaluación del programa institucional de tutorías.
- Mantener actualizada la información de los resultados académicos de sus estudiantes.
- Actuar como mediador entre las instancias administrativas, los cuerpos colegiados y sus estudiantes, con el fin de promover un clima institucional de colaboración y respeto para el estudiante, así como para elevar su autoestima y confianza en sí mismo.

Tipos de tutoría:¹¹

- Tutoría individual. Consiste en la atención personalizada a un estudiante por parte del tutor que lo acompañará durante su trayectoria escolar. Aunque la propuesta institucional considera pertinente que conserve el mismo tutor durante su estancia en la universidad, se puede solicitar cambio de tutor. Esta decisión deberá justificarse. El cambio dependerá de la relación tutor-estudiante y de las formas de organización establecidas en cada uno de los programas docentes.
- Tutoría grupal. Se brindará atención a un grupo de estudiantes, de preferencia grupos pequeños de entre ocho y diez estudiantes, cifra que podrá variar según la población a atender. Es importante señalar que se recurrirá a esta forma de tutoría para tratar asuntos generales que competan al grupo, pero estará también orientada a detectar los casos problemáticos que requieran atención individualizada. La tutoría grupal

11 Para el desarrollo de este apartado se retoma la la propuesta de la Universidad de Sonora (Unison), Programa Institucional de Tutorías, 2001, en <http://www.dise.uson.mx/tutorias.htm>.

- será utilizada como estrategia inicial para la atención de estudiantes a su ingreso en la universidad o en programas docentes con alta población estudiantil.
- Tutoría de pares. Sé constituirá por parejas de estudiantes en las que uno de los miembros enseñará al otro a solucionar un problema (aprendizaje colaborativo), completar una tarea, aprender una estrategia, dominar un procedimiento, etcétera, dentro de un programa previamente planificado. La aplicación de este tipo de tutoría se hará en el ámbito del proceso de aprendizaje entre estudiantes, de tal forma que se recurrirá a ella para apoyar la función de los profesores—tutores como una acción complementaria, aprovechando las capacidades de los estudiantes que cursan los últimos semestres interesados en aquellos casos donde la demanda de tutoría rebase la disponibilidad de profesores para tales fines.

Lineamientos generales a considerar en la implementación del Programa de tutorías:

- El Programa de tutorías considerará las características de los programas académicos de cada una de las divisiones, así como sus componentes y las características de su funcionamiento académico-administrativo.
- La institución establecerá los mecanismos necesarios para el diseño e implementación de programas de capacitación permanente, de los académicos que realizarán funciones de tutoría, así como las condiciones de coordinación necesarias, soporte y bases de datos requeridos para identificar los perfiles académicos de los estudiantes y los principales problemas que pudieran presentar en un futuro, derivados de los resultados de un diagnóstico institucional de necesidades de tutoría de los alumnos de semestres avanzados.

- Con el propósito de favorecer el desarrollo de la tutoría, la Universidad Intercultural ofrecerá en forma coordinada servicios básicos de apoyorequeridos por el Programa de tutorías, tales como:¹² orientación educativa, servicios de atención a la salud, trabajo social, asistencia psicopedagógica, becas, bolsa de trabajo, programas de extensión universitaria, educación continua (cursos y talleres de apoyo al programa tutorial)
- Establecer convenios de colaboración con instituciones que presten servicios de asesoría que contribuyan a la oportuna solución de los, problemas estudiantiles canalizados por los tutores.
- Definir los mecanismos de operación del Programa de tutorías y la normatividad correspondiente, con el fin de tener claridad sobre los procedimientos y las condiciones que regularán las actividades tutoriales.
- Con el propósito de acordar el programa de trabajo, de dar seguimiento y evaluar los resultados de la implementación, así como de proponer las políticas y el curso general del Programa de tutorías, se propone que el Consejo de Desarrollo institucional de la Universidad Intercultural cree una Comisión Consultora del Programa institucional de Tutorías, integrado por maestros asignados por las divisiones, el responsable institucional y representantes de las demás instancias universitarias participantes en el programa, cuya tarea se oriente a intercambiar experiencias y opiniones que favorezcan con la retroalimentación recíproca entre los tutores.

12 Ibid., p. 91.

Estructura del Diseño Curricular

María de Lourdes Casillas - Laura Santini*

Resumen

Estructura del Diseño Curricular Eje Formativos

El siguiente artículo evalúa los ejes del ciclo de formación básica de estudiantes universitarios dentro de un modelo educativo intercultural. Los ejes que se proponen pueden ser aplicados de forma común para los estudiantes de todas las carreras y pone énfasis en el manejo del lenguaje, a manera de potenciar habilidades y destrezas del estudiante, necesarias para fortalecer su proceso formativo en este nivel de estudios. Para ello, se propone el desarrollo de una malla curricular que incluye taller de expresión y comunicación en lengua indígena, lectura crítica y redacción de textos, vinculación comunitaria, entre otros. De esta manera, se propone que los contenidos de la formación básica se manejen de manera transversal en el desarrollo de la formación profesional del estudiante.

Palabras clave: Diseño curricular intercultural, Interculturalismo, Pedagogía de la educación, Formación profesional de Estudiantes.

Abstract: Intercultural Education System Design and Strategies

The following article examines the strategies for designing an intercultural education system among university students. These strategies can be applied and adapted to all university level majors and careers. Its emphases on the

*Universidad Intercultural Modelo Educativo México DF, 2009, SEP, pág. 177 -214

development of language abilities as a way to strengthen the students' professional skills. The author proposes the development of an educational curriculum that includes a series of workshops centered in the development of indigenous language skills, critical readings skills and textual analysis, among others. In this manner, it is argued that an intercultural educational curriculum should consider the professional and academic development of students in transversal and dynamic way.

Key words: Intercultural curriculum design, Interculturality, Educational pedagogy, Students' professional and academic development.

Ejes formativos

Formación básica

La formación del estudiante incorporará un primer año de actividades académicas denominado ciclo de formación básica. Este ciclo será común para los estudiantes de todas las carreras y pondrá énfasis en el manejo de lenguajes que potencien habilidades y destrezas del estudiante, necesarias para fortalecer su proceso formativo en este nivel de estudios mediante las siguientes actividades académicas:

a) Taller de Expresión y Comunicación en Lengua Indígena.

Promoverá, en esta primera etapa, un proceso de valoración de los beneficios del manejo de las lenguas de las comunidades próximas, en su forma oral y escrita y en diferentes formas de comunicación (expresiones artísticas, culturales, Comerciales, de divulgación, etcétera), con el fin de Inducir un proceso de practica constante para la revitalización y consolidación de las mismas. Este espacio formativo permitirá vincular su formación con la cultura propia, las culturas regionales de influencia en la región o entidad, la cultura nacional y la cultura universal.

b) Taller de Lectura Crítica y Redacción de Texto en Español.

A pesar de que la lectura ha sido el recurso didáctico más utilizado en el proceso educativo, la capacidad de comprensión integral y de reflexión crítica sobre lo leído no son atributos frecuentes entre los jóvenes que aspiran a cursar el nivel de educación superior.

Dado que el SEN ha promovido el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura del español como lengua nacional, los hablantes de las lenguas indígenas han enfrentado una serie de dificultades y situaciones de desventaja en el dominio de este idioma, puesto que la estructura de sus lenguas difiere en concepciones, fonética, gramática, sintaxis, etcétera. Por esta razón, es importante promover una mayor seguridad del estudiante en el manejo y dominio del idioma español, con el fin de estimular la inquietud de la búsqueda del sentido y significado de la lectura en esta lengua en su vida cotidiana, en su formación profesional y en relación con su compromiso de transformación del entorno.

c) Taller de Vinculación con la Comunidad. Este espacio formativo impulsará actividades para sistematizar saberes, conocimientos y prácticas culturales tradicionales, y articularlos con conocimientos derivados de actividades académicas. Esto se promoverá a partir de labores de investigación y acciones de servicio —dentro del marco de la misión institucional— a las comunidades en que se desenvuelven los estudiantes. Asimismo, promoverá el desarrollo de competencias para explorar, diagnosticar y analizar problemáticas comunitarias y posibles vías de solución. De acuerdo con la descripción de la función sustantiva que refiere este propósito, que refiere este propósito, las experiencias educativas en este espacio deberán ser articuladas de manera transversal durante el ciclo de formación académica del estudiante.

d) Seminario sobre la temática Naturaleza, Individuo y Sociedad En esta actividad formativa se incorporaran lecturas y temas de debate y reflexión

sobre la importancia del establecimiento de relaciones de equilibrio entre los recursos naturales que el medio ambiente ofrece para albergar y conservar la vida, los procesos de transformación de los recursos naturales que necesita el individuo para satisfacer sus necesidades materiales básicas y su relación con las prácticas culturales en las diferentes regiones indígenas de México.

Estos contenidos temáticos favorecerán la generación de un ambiente que ofrezca las condiciones idóneas para promover un procesamiento racional y respetuoso de los principios básicos de la conservación del medio por parte de la sociedad que incorpore los valores que en este aspecto han desarrollado las diferentes culturas presentes, particularmente en el área de influencia de la Universidad. En algún caso se ha considerado la posibilidad de incluir un seminario sobre Sociedad, Economía y Política en el Medio Rural, con el fin de introducir a los estudiantes en el análisis de temas que atañen a la problemática de sus propias comunidades.

e) Taller de Metodología de la investigación, científica. Introduce al estudiante en el proceso de investigación científica que la formación universitaria exige. Este taller deberá facilitar procesos de sistematización de acciones emprendidas durante las tareas realizadas por los jóvenes en el bloque de las actividades de vinculación con la comunidad que se iniciaron en el primer semestre, y proyectará la sistematización y registro de las actividades académicas transversales que se continuarán a lo largo de la formación profesional, con miras a que los estudiantes no abandonen los temas de su interés de trabajo académico para poder integrar una memoria, un proyecto investigación o un informe académico al finalizar sus estudios, que podrá constituir una forma expedita de titulación.

f) Seminario sobre Introducción al Enfoque Intercultural. Dada la particular naturaleza en la orientación que este proyecto educativo sigue, se propone iniciar al estudiante en este seminario, con el fin de orientar el conocimiento, el

análisis y la reflexión de los jóvenes sobre las implicaciones de esta vertiente filosófico-axiológica en la proyección de su educación y de su futuro proyecto de vida, así como sobre el papel que esta perspectiva proyectará en el futuro desarrollo tanto de sus comunidades de origen como de los pueblos indígenas del país y de la sociedad mexicana en conjunto.

g) Taller de Informática y Computación. Se incorporará con el objetivo de ofrecer a los estudiantes las herramientas elementales para el dominio de las modernas tecnologías de la comunicación y la información. Posteriormente, en los semestres subsecuentes, los estudiantes deberán integrarse a talleres extracurriculares para lograr un mejor manejo de estas herramientas, de acuerdo con su nivel de conocimiento, sus posibilidades de práctica y su experiencia.

h) Taller de Idioma extranjero. Se introducirá la enseñanza de lengua inglesa, en esta etapa, como lenguaje instrumental y herramienta esencial para comprender y dominar el manejo de las tecnologías modernas de comunicación y para facilitar el acceso de los estudiantes a materiales de consulta difundidos a nivel mundial, o bien, para dominar procesos de comunicación propios de las carreras que así lo demanden.

i) Otras lenguas: en caso de que la carrera seleccionada amerite el manejo de otras lenguas extranjeras o indígenas, los estudiantes podrán integrarse a cursos extracurriculares de idiomas en el Centro de Enseñanza de Lenguas de la Universidad Intercultural.

La etapa de formación básica tendrá el objetivo o de potenciar las competencias reflexivas y comunicativas necesarias para fortalecer la formación académica de los jóvenes universitarios.

Formación intermedia (profesional asociado, PA)

En el desarrollo de los programas de estudio se prevé la definición de salidas formativas laterales orientadas hacia la acreditación del nivel de PA que, apoyándose en el manejo de los saberes y conocimientos de su cultura de origen, atiendan a problemas de desarrollo emergentes en las comunidades indígenas o en la región de influencia. Tal es el perfil deseable del ciclo corto de la formación profesional establecido en la Clasificación internacional Normalizada de Educación de la UNESCO en el nivel 5B.⁽¹⁾

El PA en las universidades interculturales surge como una propuesta en el marco de las innovaciones educativas que se promueven en las universidades del país que se proponen impulsar reformas para diversificar la oferta educativa y favorecer su pronta incorporación al espacio laboral. El diseño del plan de estudios de este nivel deberá definirse de acuerdo con los contenidos disciplinarios específicos o del área de conocimiento en cuestión.

Este nivel formativo no implica una formación interrumpida o trunca sino que supone lograr la definición de un perfil de competitividad temprana que se apoye en el manejo de ciertos conocimientos y saberes cuyas destrezas y habilidades se podrían consolidar en un tiempo más corto, o bien, cuando su adquisición previa permita agilizar el proceso formativo, como sería el caso de la práctica de la lengua indígena para apoyar procesos de gestión social y productiva, comunicación o educación intercultural. Así también, esta posibilidad podrá considerarse en el caso de que las formas de organización y el uso de técnicas de trabajo concuerden con los principios y valores de las comunidades y con las herramientas adquiridas en este nivel de estudios. Estos saberes deben constituir un insumo de importancia para orientar la formación específica y proyectar las potencialidades de aportación de los

1 UNESCO-ISCED, Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), 1997, en <http://www.uis.unesco.org/>.

jóvenes egresados a la solución de problemas comunitarios, regionales o nacionales.

Para obtener el título de PA, el plan de estudios estará orientado fundamentalmente a desarrollar habilidades y destrezas relativas a una actividad profesional específica que pretende brindar acompañamiento y apoyo estrecho a otras actividades profesionales de mayor complejidad.

El nivel de PA se deberá cursar en cuatro semestres posteriores al ciclo de formación básica en la Universidad Interculturalidad; una vez concluidos, el estudiante podrá dedicarse a ejercer actividades profesionales propias de este nivel de estudios, o bien, cursar –si así lo desea– el segundo ciclo de especialización, de acuerdo con los requerimientos de cada área de estudios, para obtener el título de licenciatura.

Formación profesional (nivel licenciatura)

Para el diseño de los planes de estudio de cada carrera se deberán definir los contenidos fundamentales propios de la disciplina o área de conocimiento. A continuación se describe el perfil genérico deseable del profesional a formar en la Universidad Intercultural.

El egresado será capaz de adquirir, sistematizar y generar nuevos conocimientos, desde la perspectiva intercultural, en relación con: el entorno natural; la problemática que enfrentan las comunidades indígenas; las perspectivas de desarrollo de los diferentes pueblos indígenas, la situación actual del país, así como el potencial de contribución que los profesionales formados en esta perspectiva podrán ofrecer para impulsar el desarrollo regional y nacional. Asimismo, podrán manejar científica, metodológica y técnicamente procesos de análisis y solución de problemas del desarrollo sustentable a nivel comunitario, regional y nacional, así como desarrollar

trabajo colectivo y cooperativo por medio de actitudes de respeto, diálogo y participación democrática, y a la vez podrán impulsar procesos de comunicación en la lengua propia tanto oral como escrita y en otras formas de expresión.

Estas capacidades deberán contribuir a consolidar la identidad cultural propia mediante la revitalización, desarrollo y consolidación de su lengua y de su cultura, para proyectar nuevos modos de vida y de vinculación con los diversos sectores sociales y productivos.

Así también, adquirirán habilidades que les permitirán alcanzar una vida digna para el individuo, la familia y la comunidad.

Se pretende formar estudiantes que puedan promover la realización de proyectos productivos, culturales, educativos y de diversa índole acorde con los problemas y necesidades del entorno inmediato. En esta perspectiva, se proyecta abrir nuevos nichos de oportunidad para el desempeño profesional de los egresados y para el desarrollo regional y nacional. Esto podrá lograrse a partir del conocimiento y manejo de instrumentos diversos por parte de los jóvenes que los doten de las herramientas necesarias para iniciar su vida profesional económicamente activa de manera institucional independiente. En este sentido, el diseño curricular de las opciones de formación ofrece un amplio horizonte de desempeño profesional autónomo del egresado de las universidades interculturales.

Los profesionales egresados de estas universidades estarán en condiciones de integrarse a espacios laborales convencionales como instituciones gubernamentales, empresas o instancias del sector productivo o de los servicios públicos o privados, y también en espacios no convencionales como organismos no gubernamentales (ONG) nacionales e internacionales, dedicados a promover proyectos de desarrollo regional en los ámbitos de la

producción en pequeña escala o de gestión social.

- En tal sentido, podrán generar proyectos colectivos que impulsen acciones para preservar el medio ambiente, o en el ámbito del desarrollo educativo y cultural en que se recuperen las expresiones lingüísticas y las tradiciones de los pueblos indígenas, así como ofrecer servicios alternativos, entre las actividades más importantes.

Ejes transversales

Se propone que los contenidos de la formación básica se manejen de manera transversal en el desarrollo de la formación profesional del estudiante. Esta estrategia se deberá reflejar en la estructura curricular que define la trayectoria de formación en cada licenciatura, ya que los aprendizajes deben resultar significativos de acuerdo al nivel de los contenidos que se manejan en cada semestre. Estos contenidos se impartirán a lo largo de la formación profesional y especializada a partir de la conformación de comunidades de aprendizaje que deberán promover en el estudiante habilidades para desarrollar tareas de investigación relacionadas con su entorno inmediato, a partir del trabajo en equipo.

Para promover un mayor dominio de los lenguajes comunes requeridos para incorporarse a la disciplina de estudios y de trabajo académico en el nivel superior, en los contenidos de la especialidad profesional se agregaran estímulos para desarrollar habilidades superiores de pensamiento como: fortalecimiento de la expresión oral y escrita, razonamiento, análisis, síntesis, discernimiento, desarrollo de iniciativas, capacidad propositiva, etcétera.

El eje lengua, cultura y vinculación con la comunidad, el eje disciplinar, el eje axiológico, el eje metodológico y el eje competencias profesionales constituyen la base que da estructura y sustento al currículo del modelo

educativo. A través de éstos se logra concretar las intenciones educativas planteadas en la misión de la universidad intercultural. Dichos ejes se describen a continuación.

Eje Lengua, cultura y vinculación con la comunidad

La incorporación de los espacios de expresión en las lenguas propias de las comunidades indígenas, la valoración de la tradición cultural en cuanto a organización, técnicas de trabajo y prácticas culturales que resguardan la identidad y tienen una estrecha vinculación con la problemática de las comunidades serán los ejes básicos que orienten el desarrollo de la formación profesional en estas instituciones educativas.

Para sustentar el enfoque intercultural se emprenderán actividades académicas que promuevan tareas de sistematización de contenidos y procesos de difusión de experiencias sobre lenguas, expresiones y manifestaciones de las culturas indígenas, formas de organización y técnicas de trabajo, filosofía y axiología de las regiones de influencia de la sede de estudios. Para dar continuidad en el aprendizaje de lenguas es preciso realizar tareas consecuentes con este fin a lo largo de la formación profesional (presentación de temas, exposiciones, ponencias y documentos en las diferentes lenguas).

Asimismo se impartirán cursos de acuerdo al nivel de conocimiento y práctica de la lengua de cada estudiante.

Algunas de las acciones de vinculación con la comunidad que se promoverán para articular estas dimensiones serán la elaboración de diagnósticos y análisis de la problemática comunitaria, la sistematización de saberes productivos, el impulso a posibles formas de gestión con el propósito de solucionar problemas prioritarios para el desarrollo de la comunidad,

etcétera. Será importante que los resultados de estas tareas se hagan llegar a la población en su propia lengua con el fin de que se fortalezcan los nexos de la universidad y las comunidades.

Eje disciplinar

La integración de las áreas de conocimiento corresponde a las experiencias de formación profesional necesarias para adquirir la formación especializada de cada licenciatura y a través de las cuales se caracteriza el perfil de las distintas áreas. Son los aprendizajes necesarios que cada profesional debe manejar en función a su disciplina.

Eje axiológico

A través de este eje se busca que la formación del estudiante esté centrada en los valores humanistas y sociales fundamentales del enfoque intercultural y no sólo en el conocimiento, ya que la formación de los estudiantes que acoge esta institución debe ser profunda y sensible en cuanto al compromiso social, la conservación y el respeto de la diversidad cultural y del ambiente, el desarrollo sustentable, la superación y la ética personal mediante el autoaprendizaje, el fortalecimiento de la autoestima y el desarrollo de la apreciación del arte y la cultura en todas sus manifestaciones.

El eje axiológico está constituido por el conjunto de actitudes y valores que promueve la institución; es decir, se trata de impulsar una estrategia que consolide la formación integral del estudiante a través de las experiencias educativas en el interior de cada disciplina y por medio de proyectos institucionales en los que se involucre a diferentes actores de la comunidad (estudiantes, profesores, autoridades y trabajadores).

La estrategia para incorporar este eje en los contenidos curriculares

deberá:

- Guiar al estudiante para lograr la apropiación de valores mediante las experiencias de aprendizaje.
- Poner en práctica acciones institucionales de respeto hacia la sociedad, la cultura y el medio ambiente a través de programas de rescate de la cosmovisión y de los valores fundamentales que dan sentido a la identidad cultural de los estudiantes y de sus pueblos de origen.
- Promover que los profesores, en la práctica cotidiana de su trabajo, y la comunidad en general vivan los valores que la Universidad Intercultural busca fomentar en los estudiantes de acuerdo con su misión.

La formación metodológica necesaria para sustentar el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes se basa en prácticas sociales que se problematizan y se reconstruyen en el aula, constituyendo esta experiencia una estrategia sustantiva del aprendizaje.

Esta estrategia también posibilitará que las habilidades básicas de comunicación, investigación, solución de problemas, toma de decisiones e integración de las áreas del conocimiento, con un sentido ético, permeen los contenidos en las diferentes disciplinas de la estructura curricular contempladas en cada uno de los programas educativos de la Universidad Intercultural.

Por lo anterior, el eje metodológico está orientado a la generación de conocimientos, técnicas, recursos y acciones creativas e innovadoras sistematizadas, proyectadas hacia la aportación de la cultura, los avances científicos y tecnológicos y las expresiones artísticas, para hacer frente a las cambiantes demandas del entorno laboral, social y cultural.

Este eje define las bases conceptuales y las estrategias didácticas para

el desarrollo de competencias profesionales, destinadas al trabajo individual y en grupo, la integración del conocimiento, la capacidad de investigación y la vinculación con el entorno, con un sentido de responsabilidad social.

El estudiante aprovechara el conocimiento desarrollado en este eje para resolver problemas y aplicar estrategias específicas. De manera consecuente con esta perspectiva, el aprendizaje se construye cuando el joven se enfrenta a la realidad, maneja información y, a través del análisis, se introduce en la investigación y el debate.

Como estrategia para el tratamiento de este eje, los contenidos curriculares no deberán abordarse como elementos abstractos y descontextualizados, sino desarrollar una orientación hacia la búsqueda de la solución de problemas de manera eficaz y creativa.

Las competencias profesionales para desarrollar habilidades orientadas al saber hacer⁽²⁾ integran conocimientos, habilidades, actitudes y valores dirigidos al desempeño de funciones que implican un proceso constante de toma de decisiones y solución de problemas a los que el estudiante se enfrenta primordialmente en las experiencias de vinculación con la comunidad.

2 Las competencias incluyen: Saber (conocer) y comprender. Conocimiento teórico de un campo académico y capacidad para conocer y comprender.

Saber cómo actuar (o saber hacer). Aplicación práctica y operacional del conocimiento a ciertas situaciones.

Saber cómo ser. Valores como elementos integrales de la forma de percibir y vivir con otros en un contexto social. (Mario Díaz Villa y Héctor Manuel Gómez), Formación por ciclos en la educación, 1 ed., Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) 2003, p 44; también disponible en http://200.14.205.63.8080/portalicfes/home_2/htm/cont0.jsp?rec:not_4096.jsp.

Una de las estrategias metodológicas consecuentes con la formación por competencias profesionales es el aprendizaje basado en proyectos académicos; abarca una investigación en profundidad de un problema eje que interesa a los estudiantes resolver en su comunidad.

El proyecto académico permite la integración de las diferentes áreas del conocimiento, atendiendo la solución del problema de manera integral, articulando la investigación y la formación metodológica propia de este proceso como elementos sustantivos del proceso de aprendizaje.

El aprendizaje basado en proyectos académicos implica:

- Realizar prácticas interdisciplinarias o transdisciplinarias y, de manera importante, dar un tratamiento transversal a partir del cual todas las áreas formativas contribuyen al conocimiento o solución esperados.
- Manejar las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas que faciliten la búsqueda de información que les permita analizar posibles vías para resolver problemas y tomar decisiones.
- Adoptar las perspectiva de la enseñanza situada, basada en el enfoque constructivista, que ayuda al estudiante en el logro de aprendizajes significativos porque surgen de sus intereses y motivaciones, y le permite desarrollar habilidades sociales, comunicativas y creativas en ambientes colaborativos.

Eje Competencias Profesionales

Las competencias profesionales se definen como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y responsabilidades que el estudiante desarrolla en su trayectoria de formación para llevar a cabo exitosamente determinada actividad profesional con un alto sentido de compromiso y ética profesional.

En la Universidad Intercultural las competencias profesionales tendrán tres niveles de complejidad: generales, particulares y específicas de la profesión.

Las competencias académicas generales³ se desarrollan mediante la combinación dinámica de atributos que posibilitan un desempeño competente del futuro profesional como producto del proceso educativo. Las competencias regulan la selección del conocimiento en correspondencia con los fines particulares de formación. Constituyen una estrategia idónea para la selección de contextos de aprendizaje, en los cuales se privilegian las prácticas sociales sobre la enseñanza en el aula.

En este sentido, el eje de competencias privilegia una aproximación a la educación centrada en el estudiante. En su capacidad básica de aprender en diferentes contextos, a partir de diferentes medios y para satisfacer sus expectativas y necesidades.

Con el fin de incorporar en el diseño curricular contenidos que abarquen competencias específicas de los programas académicos y competencias generales necesarias para alcanzar el perfil deseable de egreso, se contemplan dos bloques de contenidos que se describen a continuación.

Competencias específicas(4)

Contenidos propios de la especialidad de su elección, así como orientaciones teórico-conceptuales que permitan contar con los elementos de conocimiento fundamentales del área de intervención que favorezcan un proceso de estimulación autodidacta y una actitud de búsqueda continua con el fin de procurar su actualización y formación autónoma y permanente. En

este bloque se desarrollaran competencias específicas del área de conocimiento para el desarrollo de la profesión que permitirán culminar con la obtención del título respectivo.

Competencias genéricas(5)

Estas se definen a partir de experiencias educativas e información necesaria incorporadas de manera transversal en los contenidos orientados hacia la formación disciplinaria profesional, con el propósito de orientar su quehacer profesional hacia el diseño de proyectos y la gestión autónoma de los estudiantes.

Algunos de los contenidos más importantes son:

- Contenidos sobre los principios y posibilidades del desarrollo que ofrece el cooperativismo como una estrategia de organización alternativa para la producción, distribución, intercambio comercial y consumo de bienes y servicios; promoverá el análisis de experiencias exitosas de esta naturaleza en diferentes entidades de la República con objeto de valorar su potencial para el

4 El Proyecto Tunning define este tipo de competencias como las que están directamente relacionadas con las materias de un área específica, que son fundamentales para la obtención de cualquier grado, que estén íntimamente ligadas al conocimiento específico de un campo de estudio y que dan identidad y consistencia al grado otorgado por un programa (Op. cit, pp. 45—46)..

5 El ámbito laboral demanda competencias genéricas. Estas se clasifican en tres grupos a) competencias instrumentales (cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas ; b) competencias interpersonales (capacidad crítica y autocrítica, trabajo en grupo, habilidad para trabajar en grupos interdisciplinarios, apreciación de la diversidad y la multiculturalidad, habilidad para trabajar en contextos diversos) y c) competencias sistémicas (capacidad para aplicar lo aprendido en la práctica, habilidades para investigar, capacidad para aprender, capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, capacidad para generar nuevas ideas- creatividad-. Diseño y manejo de proyectos, capacidad para trabajar autónomamente, interés por la calidad) (Idem)

desarrollo comunitario y regional.

- Principios fundamentales de la vertiente económica del Comercio Justo, referido particularmente a comercializar productos y servicios que tengan posibilidades de desarrollarse en zonas y regiones próximas a los lugares de influencia de las comunidades de origen de los estudiantes.

- Contenidos que permitan orientar a los jóvenes en la elaboración de proyectos institucionales y / o autónomos, así como ofrecer conocimientos e información necesaria para prepararlos con el objetivo de que manejen información sobre mercados alternativos de bienes y/o servicios para distribuir productos comunitarios en mejores condiciones de competitividad y comercialización.

- Conocimientos sobre normatividad y reglamentación que les permita integrar propuestas de proyectos pertinentes, incluyendo proyectos de desarrollo sociocultural que pudieran albergar las instituciones existentes en la entidad, susceptibles de obtener financiamiento a través de diversas fuentes.

- Instrumentos de planeación de corto y largo plazo, y de elaboración de presupuestos susceptibles de ser aplicados en su región (programas de financiamiento de los gobiernos federal y estatal, organismos privados nacionales e internacionales), así también deberán conocer y manejar estrategias de gestión y aplicación práctica de dichos instrumentos.

Los contenidos deberán orientarse de tal forma que los egresados sepan aprovechar las ventajas que estos sistemas ofrecen, y que puedan obtener los conocimientos necesarios que les permitan analizar los factores de riesgo previsible en la gestión, desarrollo y financiamiento de proyectos.

Esto presupone que en el diseño curricular deberán incorporarse contenidos que aseguren una formación profesional de calidad y pertinencia,

entendidas en este contexto como la capacidad de proyectar procesos y estímulos que permitan al estudiante construir herramientas adecuadas para generar proyectos que potencien el desarrollo de estas regiones.

Oferta educativa

La oferta educativa se ha diseñado a partir de las necesidades y potencialidades de desarrollo de las comunidades o regiones a las que deberá atender la formación de profesionales. De acuerdo con consultas realizadas y con análisis de las necesidades de desarrollo de las comunidades indígenas, se diseñaron inicialmente las carreras de: Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable, Comunicación Intercultural y Turismo Alternativo o Sustentable. Con el fin de diversificar en el mediano plazo la oferta educativa de estas nuevas instituciones se prevé la integración de planes de estudio para la Licenciatura en Economía Solidaria, Administración y Gestión Municipal y Salud Comunitaria. Estas carreras podrán ofrecer sus correspondientes salidas laterales como PA. La oferta educativa dio inicio con cuatro áreas de formación profesional pertinentes, las mismas que se describen a continuación.

Lengua y Cultura **Objetivo**

Formar profesionales capaces de promover y reactivar procesos de comunicación oral y escrita originarias, que contribuyan al fortalecimiento de la identidad de los pueblos indígenas y a destacar la prevalencia que éstas deben tener como mecanismos de transmisión y desarrollo de los valores culturales en los que dichas lenguas se fundamentan. Estos procesos de comunicación deberán impactar el desarrollo de las relaciones sociales tanto al interior de sus comunidades como hacia el resto de la sociedad, ya que permitirán vincular su formación con la cultura propia, las culturas regionales, la cultura nacional y la cultura universal.

Perfil de egreso

El egresado de esta licenciatura será capaz de:

- Atender procesos de uso de la lengua originaria en ambientes de comunicación, de desarrollo cultural y de aprendizaje.
- Desarrollar diversas prácticas y elaborar materiales lingüísticos y culturales que favorezcan el fortalecimiento, conservación y promoción de su lengua y cultura, así como de los valores tradicionales en los que dicha cultura se fundamenta.
- Apoyar y resolver problemas de comunicación oral y escrita en ámbitos institucionales y situaciones de interés comunitario tanto en su lengua nativa como en español.⁽⁶⁾
- Participar en el diseño e instrumentación de proyectos de gestión y difusión cultural en contextos multilingües.
- Participar en el diseño e instrumentación de programas educativos orientados al desarrollo cultural y lingüístico en comunidades y regiones multiculturales.
- Participar en el diseño e instrumentación de programas de planeación y revitalización lingüística.
- Promover la reglamentación y el uso de las lenguas nativas, especialmente en el ámbito educativo.
- Apoyar y asesorar procesos legislativos tendientes a definir el estatus de las lenguas minoritarias en el contexto nacional.

Campo Laboral

El campo de trabajo del licenciado en Lengua y Cultura se ubica dentro de las diversas instancias y dependencias de gobierno, los organismos descentralizados y no gubernamentales que promueven y realizan programas

⁶ Esta formación se sustenta en los artículos 5 y 6 de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.

de desarrollo comunitarios, educativos, culturales, de procuración de justicia y de atención a la salud, dirigidos a la población que habita en zonas multiculturales (por ejemplo, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, oficinas de gobiernos estatales y municipales, hospitales y dependencias educativas del ámbito federal estatal).

El egresado podrá desarrollar proyectos educativos y culturales dirigidos a:

- La restitución y ampliación de las funciones comunicativas de las lenguas originarias de las comunidades.
- El desarrollo de proyectos y acciones concretas de revitalización lingüística y cultural.

El egresado cuya inclinación se oriente hacia la docencia será capaz de:

- Contribuir a la creación de ambientes educativos interculturales con pleno respeto a la diversidad cultural.
- Colaborar con docente de diferentes niveles educativos, responsables de programas educativos interculturales, en la instrumentación de procesos de enseñanza/ aprendizaje con pertinencia cultural y lingüística
- Colaborar, a partir de su conocimiento de la lengua y la cultura indígena, en el diseño y producción de materiales de apoyo a la educación intercultural.
- Aplicar alfabetos prácticos y guías ortográficas en alguna de las lenguas originarias en contextos educativos y de gestión cultural.
- Apoyar procesos educativos-en el nivel de EMS, principalmente- con el fin de contribuir a orientar con pertenencia cultural el proceso educativo.

El egresado de PA en Traducción será capaz de:

- Traducir textos, discursos y documentos en las modalidades oral y escrita de la lengua originaria al español y viceversa.
- Ofrecer asesoría en diferentes situaciones comunicativas en que se hace necesario emplear la lengua originaria con base en la defensa del

derecho de las comunidades estipulado en la legislación vigente sobre derechos lingüísticos.

- Elaborar y producir textos de carácter técnico, literario, educativo y científico en lengua originaria y en español.

Desarrollo Sustentable

Objetivo

Formar profesionales capaces de orientar el manejo y uso racional, adecuado y eficiente de los recursos naturales, atendiendo a la necesidad de preservar el medio ambiente a partir de los valores y tradiciones de los pueblos originarios, apoyándose en los avances de la ciencia y la tecnología que sean adecuados a las necesidades del entorno. Asimismo, podrán generar, diseñar, implementar y evaluar proyectos alternativos de producción y comercialización de la producción regional.

Perfil de egreso

El egresado de esta licenciatura será capaz de:

- Generar proyectos de conservación y aprovechamiento integral de la biodiversidad.
- Diseñar proyectos y gestionar recursos para apoyar estrategias de desarrollo sustentable.
- Diseñar, instrumentar y evaluar proyectos alternativos de desarrollo agropecuario, de cuidado y preservación del medio ambiente y de generación de servicios orientados a mejorar el nivel de vida de las familias de las comunidades, desde la perspectiva de integración de los conocimientos, saberes y valores tradicionales de las propias comunidades y analizando la posibilidad de incorporar estrategias, tecnología y recursos de la modernidad pertinentes al entorno que coadyuven a potenciar el desarrollo local y regional.
- Aplicar principios ecológicos y tecnologías consecuentes con los

planeamientos básicos de la agroecología, adecuados a las prácticas de trabajo y valores de las comunidades indígenas, que contribuyan a lograr un aprovechamiento óptimo de los recursos naturales y de las fuentes de energía con el fin de ofrecer opciones para la recuperación de ecosistemas en riesgo de degradación.

- Fortalecer y apoyar procesos de organización colectiva y comunitaria local y regional que ofrezcan condiciones para impulsar proyectos productivos apoyados en la perspectiva de la economía solidaria y en la autogestión.
- Ofrecer asesoría técnica a microempresas colectivas de producción y comercialización de los productos locales y regionales
- Fomentar y fortalecer estrategias de protección del medio ambiente a través del diseño y orientación de proyectos de educación ambiental.
- Fortalecer la investigación científica y tecnológica que permita elaborar y transmitir propuestas relacionadas con estrategias para promover el desarrollo sustentable de la localidad y la región.
- Apoyar la creación de empresas comunitarias que promuevan la creación de actividades laborales que generen recursos e ingresos que mejoren la calidad de vida de la población.

El egresado del nivel de PA podrá ser capaz de:

- Generar espacios de desempeño de su profesión en su propia comunidad como técnico en el manejo de la producción agrícola orgánica.
- Incorporarse a actividades diversas, en agroindustrias, agencias municipales u organismos no gubernamentales, en materia de desarrollo productivo de la región
- Desempeñarse como técnico local de las instituciones estatales o federales de desarrollo sustentable y de fomento agropecuario.

Campo laboral

Los egresados del área de Desarrollo Sustentable, nivel PA, podrán encontrar espacios idóneos para desarrollarse como:

- Promotores del desarrollo de procesos de organización colectiva (comunitaria, local y regional) para impulsar proyectos productivos basándose en los principios de la economía solidaria y en la autogestión
- Impulsores de procesos de creación de microempresas que promuevan la generación de empleos.

Los egresados de la licenciatura en Desarrollo Sustentable pueden desempeñarse como:

- Asesores o gestores, en organismos públicos y privados, de proyectos tanto productivos como de investigación e investigación-acción en el manejo racional de recursos naturales generación de servicios y promoción del desarrollo local o regional que sean económicamente viables, eficientes, socialmente justos y culturalmente pertinentes.
- Consultores independientes que impulsen el diseño, implementación y evaluación de proyectos de esta naturaleza.
- Asesores en tecnologías de producción agrícola orgánica, pecuaria, manejo de recursos forestales e hídricos, etcétera, aplicando principios ecológicos, tecnologías sustentables y estrategias para la comercialización justa de los productos locales y regionales.

Comunicación Intercultural

Objetivo

Formar profesionales capaces de orientar procesos y manejar tecnologías, modelos y medios de comunicación masivos, tanto en la lengua originaria como en español, así como de potenciar su uso en el marco del

fortalecimiento del compromiso social para impulsar el desarrollo económico y sociocultural de sus comunidades y entorno regional.

Perfil de egreso

El profesional egresado será capaz de:

- Desarrollar proyectos de comunicación colectiva que fortalezcan de identidad cultural mediante la recuperación de los espacios de uso público de las lenguas originarias (oralidad, expresiones culturales y artísticas, fortalecimiento de vínculos comunitarios, etcétera), empleando los medios de comunicación masiva.
- Aplicar técnicas y estrategias de comunicación social, intergrupala, comercial, comunitaria y política mediante el manejo de la comunicación impresa y gráfica, y de la producción audiovisual.
- Realizar un adecuado manejo y elaboración del proceso periodístico e informativo-noticioso local, regional y nacional con enfoque intercultural.
- Emplear recursos tecnológicos y medios audiovisuales o impresos para diseñar campañas de comunicación y divulgación en diversas temáticas como educación, difusión de la cultura, salud, ecología y protección civil.
- Producir materiales impresos, en diferentes géneros periodísticos, que contribuyan a difundir información de interés general para promover el desarrollo de los pueblos indígenas de la región.
- Diseñar, planear, ejecutar y evaluar proyectos, de vinculación con la comunidad en materia comunicativa.
- Diseñar proyectos de pre, pro y posproducción audiovisual que se puedan aplicar a los ámbitos de la radiodifusión, televisión, multimedia o video, con temáticas que atañen a la perspectiva intercultural.
- Desarrollar proyectos de investigación que aborden problemáticas comunitarias que se difundan a través de diferentes formas de comunicación para favorecer espacios de análisis colectivo y que permitan orientar a la

comunidad en la toma de decisiones.

- Desarrollar la capacidad para crear, asesorar y dirigir empresas y medios de comunicación social bilingües, tanto impresos como audiovisuales, orientados a la conservación de las prácticas comunicativas de los pueblos indígenas y a la difusión de sus formas y expresiones culturales.

- Realizar campañas promocionales bilingües, tanto de salud y bienestar social como de desarrollo socioeconómico comunitario, a través del adecuado manejo de las técnicas comunicativas aplicadas al contexto sociocultural, histórico y lingüístico de cada comunidad.

- Desarrollar las habilidades idóneas para el manejo y redacción de los géneros informativo-noticiosos (nota informativa, reportaje, entrevista, crónica, editorial y artículo de opinión) en función de su difusión a través de la prensa escrita, o bien, en programas informativo-noticiosos de radio, televisión e internet, en español, en su lengua nativa, y en inglés como lenguaje instrumental para establecer vínculos de comunicación con el exterior.

- Adquirir las destrezas adecuadas para el manejo y la escritura de géneros especializados como el guión radiofónico, de televisión de carácter promocional, informativo, literario (recuperación de la transmisión oral, leyendas, mitología, etcétera) o de ficción que le permitan emplearse como redactor de mensajes de proyección social de difusión y divulgación científica, o bien, para la adaptación de historias y leyendas para efectos de su difusión a través de la radio y la televisión con fines educativos y/o de entretenimiento.

- Desarrollar competencias para conocer, planear y poner en práctica, mediante su diseño y ejecución, campañas de promoción que en su lengua nativa difundan, a través de medios impresos y audiovisuales (cartel, radio, televisión e internet) aquellos bienes y servicios producidos o generados por las organizaciones productivas sociales o privadas de sus lugares de origen.

- Crear y dirigir oficinas de prensa, dependencias y direcciones de comunicación social o consultorías de manejo de medios de organismos civiles o de identidades gubernamentales, ayuntamientos, instituciones

privadas, organismos de la sociedad civil y dependencias paraestatales regionales, entre otros.

- Desempeñarse, de manera bilingüe, como locutor, conductor, comentarista, cronista y animador de eventos culturales, deportivos, de contenido social y de debate político, en estaciones de radio y de televisión, así como actos en vivo organizados por cualquier organismo civil o gubernamental.

- Planear y ejecutar proyectos de comunicación comunitaria bilingües en forma de programas noticiosos, de salud, bienestar, educativos y de desarrollo socioeconómico, de divulgación cultural de apoyo a procesos de organización y producción comunitaria, y de diversión y entretenimiento, tanto para radio como para televisión

- Dirigir, evaluar y llevar a cabo análisis, estudios e investigación (trabajos de análisis e interpretación), de manera individual o académica institucional, sobre los fenómenos, procesos y tendencias de la dinámica de comunicación de los pueblos indígenas, así como de la importancia que tienen en su desarrollo económico, político y cultural.

Campo laboral

El campo laboral del profesional de la Comunicación Intercultural se ubica en espacios en los que se requiere la detección, diagnóstico y revalorización de los problemas y necesidades de información, difusión y comunicación (gráfica, impresa y audiovisual) de los grupos comunitarios indígenas y de sus actividades productivas, de promoción y organización para el desarrollo, así como de aquellas que promueven la participación social y política en la creación y recreación de sus expositores culturales, las cuales necesitan ser traducidas, sistematizadas y operadas como mensajes y acciones comunicativo-informativas contextos bilingüe que contribuyen a ofrecer solución a los problemas de comunicación en las diferentes lenguas de uso social en su entorno y en el intercambio con otros sectores de la sociedad mexicana.

El campo de trabajo del egresado será como productor y realizador de programas informativo-noticiosos; directivo, reportero redactor y editor de medios impresos; guionista, productor, locutor y comentarista de medios audiovisuales, así como en cualquiera de sus áreas de creación de subproductos culturales como audiogramas, videoprogramas, fotografías, carteles, órganos de difusión y periódicos murales, entre otros.

Estos profesionales tendrán también un amplio campo de actividad como consultores individuales o como miembros de sociedades cooperativas dedicadas al diseño gráfico y editorial, comercial-publicitario y a campañas de promoción comunitaria, así como al diseño y ejecución de estrategias o incluso programas de comunicación política, mercantil, social (o de promoción social) por parte de las entidades y organizaciones gubernamentales, productivas, políticas, educativas y de la sociedad civil orientadas hacia la promoción del desarrollo de los pueblos indígenas.

Esta formación profesional permitirá al egresado desempeñarse en empresas e instituciones ya establecidas como profesional calificado para el manejo de procesos de comunicación impresa o audiovisual bilingües, y también potenciara sus habilidades y destrezas operativas para autoemplearse como asesor, promotor o consultor individual o grupal al servicio de las demandas de comunicación especializada de todas aquellas actividades productivas, culturales, políticas, de participación y de promoción social generadas por los grupos organizados de sus comunidades.

Podrá asimismo diseñar espacios de difusión, de información por ejemplo, páginas web- donde será capaz de desarrollar géneros periodísticos o difundir campañas de información sobre temas de interés económico, social, cultural, educativo, de salud, cuidado del medio ambiente, etcétera, con apoyo de multimedia.

Estará, asimismo, en posibilidades de incorporarse a instituciones de educación superior, centros de investigación, programas de educación a distancia, docencia, producción de materiales didácticos impresos y audiovisuales en versión bilingüe, departamentos de comunicación social en instituciones culturales dedicadas a promover el desarrollo de los pueblos indígenas (INAH, CDI, Conaculta, radiodifusoras y televisoras educativas y culturales, áreas de comunicación social de los municipios, etcétera).

Turismo Alternativo o Sustentable

Objetivo

Las propuestas de Licenciatura en Turismo o Sustentable y de PA en Gestión del Turismo Alternativo o Sustentable desarrollan una modalidad de formación profesional práctica que implica la oferta de espacios de descanso y esparcimiento en estrecho contacto con la naturaleza, valorando y aquilatando el conocimiento tradicional y las prácticas organizativas y culturales propias de los pueblos, y propiciando una convivencia respetuosa entre los demandantes de estos servicios y los pueblos de México.

Esta propuesta se orienta a formar profesionistas que puedan tender un puente de comunicación equilibrada entre las necesidades de sus comunidades y regiones y la demanda creciente que existe, a nivel nacional y mundial, de la práctica de un turismo respetuoso del medio ambiente e interesado en entablar una convivencia, en términos de reciprocidad de aportación e intercambio, con las culturas de las comunidades anfitrionas.

La propuesta de formación profesional, en sus dos niveles de acreditación, podrá apoyar la promoción de alternativas de desarrollo económico y de empleo mediante el fomento de estrategias diversas para solucionar la grave problemática de marginación y ausencia de oportunidades de desarrollo que enfrenta la gran mayoría de jóvenes indígenas que, no

teniendo la opción de acceder a la educación formal, permanecen en sus comunidades, y que no gozan de derechos sobre la tierra.⁽⁷⁾

Finalmente, el Turismo Alternativo o Sustentable, como proyecto estratégico aglutinador o promotor de otros procesos productivos, se presenta como una importante opción para evitar la migración carente de opciones de desarrollo, el desarraigo comunitario y la pérdida de la identidad y de la cultura.

Perfil de egreso

El PA en Gestión del Turismo Alternativo o Sustentable será capaz de:

- Diseñar y gestionar proyectos turísticos en conjunto con la comunidad y podrá llevar a cabo la presentación e instrumentación de procesos de gestión para hacerlos factibles ante organismos públicos y privados, nacionales e internacionales, a fin de incidir en el desarrollo regional de las comunidades a las que sirve.

Por su parte, el licenciado en Turismo Alternativo o Sustentable estará capacitado para:

- Conocer las características de los espacios naturales adecuados para promover actividades turísticas desde esta perspectiva. Además, podrá apoyar procesos de planeación participativa regional, nacional, estatal, municipal o regional del desarrollo sustentable, incluyendo los planteamientos de manejo integral de cuencas y el ordenamiento territorial.

⁷ Por lo regular, los jóvenes no tienen acceso a la tierra en los ejidos y las comunidades agrarias indígenas, ya que esta en posesión de los varones mayores o adultos

- Diseñar y aplicar tecnologías apropiadas de especialización en actividades de ecoturismo o turismo de aventura, de especialización de guías, de conocimiento de la culinaria regional y las formas de aprovechamiento de los recursos locales para ofrecer a los visitantes servicios que les permitan entrar en contacto directo con las tradicionales formas de vida de las comunidades.

- Contarán con la formación teórico práctica suficiente para desempeñarse particularmente como especialistas en las siguientes actividades:

- Diseño y administración de proyectos turísticos
- Gestión y administración de empresas ecoturísticas comunitarias.
- Planeación comunitaria y regional del desarrollo sustentable.
- Identificación y obtención de financiamientos en diferentes niveles.
- Interlocución entre comunidades indígenas, funcionarios y promotores de ecoturismo.

Campo laboral

Se considera que dada la existencia de comunidades con proyectos de desarrollo turístico y la tendencia creciente de demanda y oferta de este tipo de prácticas, se requerirán profesionistas con el perfil de esta licenciatura o con el grado de PA en los siguientes ámbitos:

- Asesor para el desarrollo de comunidades y ejidos.
- Empresario social desarrollador de servicios ecoturísticos que coadyuven a generar beneficios para las comunidades indígenas.
- Participante en redes de comunidades indígenas que promueven actividades ecoturísticas.
- Áreas de planeación de los municipios (principalmente de población

mayoritariamente indígena)

- Institutos y universidades con programas de investigación en materia de ecoturismo de diversos niveles, regionales, nacionales y extranjeros.
- Dependencias gubernamentales estatales y federales que trabajen en el desarrollo de políticas y programas en materia de pueblos indígenas y/ O turismo.
- Organismos internacionales con políticas y programas en la materia.

Con el fin de ofrecer respuestas adecuadas a las necesidades de desarrollo de los pueblos indígenas de México se ha previsto la posibilidad de diversificar la oferta educativa de estas nuevas instituciones diseñando nuevas carreras. Se prevé que en el mediano plazo puedan ofertarse Economía Solidaria, Administración y Gestión Municipal, y Atención a la Salud con Enfoque Intercultural.

Sistema de créditos

Uno de los retos del modelo académico de la Universidad Intercultural es establecer el sistema de créditos, el cual se ha convertido en un mecanismo importante para garantizar la flexibilidad en la formación académica de los estudiantes. Dicho sistema permite: organizar el trabajo académico de los estudiantes, evaluar periódicamente los aprendizajes, favorecer procesos de movilidad que contribuyan a la equidad, así como favorecer la posibilidad de que ciertos saberes adquiridos en contextos no escolarizados a través de la experiencia social sean reconocidos como parte de los contenidos del plan de estudios y reciban créditos.

Se entiende por crédito la unidad de medida del trabajo académico de los estudiantes. Con base en esta se calcula el promedio de horas semanales por periodo académico en ésta se calcula el promedio de horas semanales por periodo académico que el estudiante dedica a una actividad académica. Aquí

radica uno de los mayores retos de la flexibilidad, ya que implica definir la calidad y cantidad de las responsabilidades que le corresponde al estudiante cumplir en dicho tiempo, los cuales deben ser coherentes con los principios de flexibilidad que regulan la práctica pedagógica.

Con los objetivos de facilitar el reconocimiento y validación y certificación de los estudios cursados en cada uno de los programas académicos de la Universidad Intercultural, se pretende establecer un esquema básico orientado a establecer las condiciones necesarias para el registro de la Universidad Intercultural ante instancias de carácter federal, así como de los programas académicos que se ofrecen a los estudiantes. La utilización de la metodología permitirá, entre otras cosas, establecer y sistematizar la base no sólo para el reconocimiento y validación de los planes y programas de estudio fundamentados en los criterios y lineamientos oficiales que rigen a nuestro Sistema de Enseñanza Superior, sino para la movilidad e intercambio estudiantil debido a la utilización de un sistema de créditos que todos los interesados (estudiantes, académicos, administrativos y autoridades) pueden comprender y ponderar tanto para la toma de decisiones como para la gestión y administración institucional.

Modalidades de titulación profesional

Las opciones para la obtención de títulos y grados académicos forman parte integral del proceso acreditación de estudios. En la lógica de lograr la óptima eficiencia académica del proceso formativo en la Universidad Intercultural se proponen algunas modalidades de titulación a través de las cuales los estudiantes podrán perfilar su vocación. En cada una de las modalidades se destaca la intención formativa a alcanzar en el estudiante y las potencialidades que ofrecen estos productos para retroalimentar las funciones de docencia, investigación, servicio a la comunidad y difusión de la cultura, con el fin de fortalecer la vocación de este tipo de universidades.

Las diferentes modalidades de titulación propuestas se desarrollarán a partir de la sistematización de las diferentes experiencias educativas que forman parte del plan de estudios, y que se desarrollarán a lo largo del periodo de formación académica del estudiante con el propósito de ofrecer condiciones que garanticen, al final del ciclo de la formación profesional, un proceso de titulación expedito.

El proceso de aprobación de las diferentes modalidades de titulación y obtención de grados académicos será definido, de acuerdo con la normatividad propuesta, para los diferentes niveles educativos que las universidades interculturales ofrezcan.

A continuación se exponen algunas de las modalidades que podrían ser contempladas.

Producción de materiales didácticos o de difusión

Es el producto de una sistematización de aspectos relevantes de la lengua y la cultura, o bien, de prácticas afines a su formación cuyo resultado es elaborar producir materiales que tengan como función principal servir de apoyo didáctico en cualquiera de las tareas implícitas en las funciones sustantivas de la Universidad Intercultural.

Su objetivo es apoyar procesos de comunicación (audiovisuales, radio, etcétera), de aprendizaje, o promover acciones concretas que impulsen el desarrollo sustentable de la comunidad con base en el diseño de técnicas, manuales, casos prácticos, ejercicios, programas y procedimientos para el apoyo de contenidos disciplinares de un programa específico, de un curso o de una asignatura, o bien, para promover proyectos de difusión del conocimiento y vinculación con la comunidad. Estos materiales podrían ser estrategias de

apoyo pedagógico o materiales didácticos en lenguas originarias para fortalecer los diferentes niveles del Sistema Educativo Nacional (SEN).

Informes de vinculación y servicio a la comunidad

Es un trabajo en el que se plasma la sistematización de la experiencia de las actividades formativas del sustentante y del impacto de éstas en la comunidad. Comprende la narración contextualizada su experiencia, así como la explicación y análisis de los de los sustentos teóricos y metodológicos de las acciones realizadas y de su posible aportación al desarrollo de su disciplina.

Los informes representan una opción para iniciar procesos de diagnóstico sobre el desempeño potencial de los egresados en el quehacer profesional, así como para hacer aportaciones tanto a los Programas Educativos como el área de estudios para actualizar el currículo y contribuir a la definición de líneas de investigación. Estas actividades también pueden realizarse en el marco de acciones de vinculación con alguna institución gubernamental, organización no gubernamental y/ o asociación comunitaria.

En este informe los egresados deberán exponer las posibilidades de aplicación de los conocimientos adquiridos en la formación académica en beneficio de la comunidad, analizar los nuevos conocimientos que la experiencia les aportó y sus sugerencias para el mejor desempeño del trabajo realizado.

Propuesta pedagógica

Consiste en la fundamentación de un proyecto o modelo en el que se presenta alguna innovación en el campo pedagógico vinculado con el campo disciplinario. Puede referirse a aspectos teóricos, metodológicos, instrumentales, de contenido, de organización escolar, etcétera. La propuesta

pedagógica debe ser resultado de una situación educativa que se sistematiza para buscar su pertinencia académica y de proyección del desarrollo sociocultural de la comunidad. El producto final puede ser un proyecto, un modelo, un programa educativo, o un manual, una antología analizada y comentada, o bien, productos audiovisuales e impresos que alimenten el desarrollo de actividades educativas.

Trabajo de investigación o tesis

Es un trabajo escrito, individual o colectivo que implica un proceso de investigación que tendrá como objetivo sustentar tesis, comprobar hipótesis y aportar conocimientos, métodos e interpretaciones sobre cualquier aspecto de una realidad social determinada. En la tesis se establece una postura y se formulan planteamientos que pueden tener incidencia en el objeto de investigación de un tema fundamental en un área del conocimiento de alguna de las disciplinas relacionadas con los programas académicos de la universidad.

La elaboración del trabajo de investigación podrá abarcar algunas de las siguientes modalidades de trabajo:

- Ensayo de tipo reflexivo o aproximativo para el estudio de un tema desarrollado en torno a las diferentes dimensiones de análisis de temas derivado del enfoque intercultural.
- Trabajo monográfico.
- Estudio exploratorio.
- Análisis teórico—conceptual.
- Análisis del estado del arte (actualización temática).
- Bosquejo histórico de un personaje, época o fenómeno que haya contribuido a la defensa de la lengua, cultura, tradiciones, saberes y técnicas de trabajo de los pueblos originarios.

Mérito académico

La Universidad Intercultural ofrece la opción de titulación por mérito académico. Esta opción se obtendrá a partir de un proceso de revisión del compromiso académico que el estudiante haya mantenido durante su formación, por parte de un comité académico que emitirá una opinión razonada, por escrito, sobre el desempeño académico y compromiso del estudiante.

Evaluación del aprendizaje(8)

En la Universidad Intercultural este aspecto se orienta desde la perspectiva del enfoque psicopedagógico constructivista, el cual asume que el estudiante construir su conocimiento valorando su experiencia previa y también sus potencialidades orientadas hacia el saber hacer, en un marco de respeto a su entorno cultural. De esta forma, se promueve que el estudiante se reconozca como protagonista del proceso de construcción del conocimiento y sea capaz de valorar su aprendizaje como resultado de múltiples interacciones socioculturales.

Desde esta perspectiva, el saber hacer requiere de la organización y planeación de actividades en la comunidad por parte de los estudiantes apoyados por los docentes y no en contextos simulados. Estas prácticas

8 Enfoque que se fundamenta en los siguientes autores: Frida Díaz Barriga. Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida, México, McGraw-Hill 2006; Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández, Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista, México, McGraw-Hill 2001; C. Monereo Y D. Durán, Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo, Barcelona, Edebé, 2002; R. S. Nickerson D. N. Perkins y E. E. Smith, Enseñar a pensar. Aspectos de las aptitudes intelectuales, Barcelona, Paidós, 1987, y P. Perrenoud, Desarrollar la practica reflexiva en el oficio de enseñar, Barcelona, Graó, 2004.

constituyen el andamiaje entre el conocimiento formal y la cultura de pertenencia.

En este enfoque, el tipo de evaluación que corresponde a estas prácticas se denomina auténtica y cobra sentido si representa una verdadera motivación para el cambio.

La evaluación es relevante si facilita que los estudiantes descubran sus capacidades dentro y fuera del ámbito educativo, propiciando un ambiente de autorreflexión y retroalimentación continua sobre el proceso de aprendizaje y las formas de evaluación empleadas. Para ello, es preciso que los estudiantes comprendan el sentido que tiene la tarea a realizar y conozcan las expectativas en cuanto al nivel de logro esperado. Estas prácticas conducen a la evaluación centrada en el desempeño, la cual implica que los estudiantes demuestren que cuentan con las habilidades requeridas para aplicar sus conocimientos en la resolución de problemas en situaciones determinadas.

En este plano, la evaluación es una oportunidad de reflexionar sobre las formas de interacción, negociación, elección de metodologías de indagación, estrategias implementadas y estrategias de recuperación del conocimiento conceptual para aplicarlo en situaciones concretas.

Los criterios de evaluación deberán ser analizados en los grupos y ser producto de consenso. Para ello, se propiciarán espacios de reflexión y retroalimentación sobre los aprendizajes logrados que den cabida a propuestas de mejora y enriquecimiento, tanto del trabajo en grupo como de la acción docente.

El docente debe jugar un papel fundamental en la creación de ambientes de aprendizaje de la Universidad Intercultural, se propone emprender, de manera sistemática y continua, un conjunto de actividades para obtener y analizar información del proceso formativo de los estudiantes

que permita identificar los logros alcanzados a través de la asignación de un valor específico, registrando así el nivel de apropiación de la competencias establecidas.

La evaluación será continua y tendrá en consideración las competencias genéricas y específicas desarrolladas durante el proceso educativo. Los medios de evaluación pueden ser:

- Instrumentos previamente diseñados de conformidad con la temática de la materia que se aplican a los estudiantes para valorar los conocimientos adquiridos.
- Evidencias que permitan identificar los conocimientos adquiridos susceptibles de ser demostrables mediante ciertas destrezas o habilidades, o bien, mediante la elaboración de trabajos prácticos.
- Evidencias que permitan identificar aspectos axiológicos relacionados con el proceso educativo, como actitudes, valores o responsabilidades asumidas.

Según el momento en que se realiza la evaluación, puede ser⁽⁹⁾

- Inicial. Tiene por objeto identificar intereses, aptitudes, nivel de conocimiento, referencias previas al objeto de estudio, nivel de motivación; conocer las características personales de los estudiantes y su grado de madurez para acercarse a nuevos conocimientos, con el fin de lograr un ajuste inicial en el grupo y establecer criterios de planificación del mismo.
- De proceso. Se orienta a reconocer las dificultades específicas encontradas por los estudiantes en su aprendizaje y a estimar el ritmo de avance del grupo en general, es parte indispensable del proceso educativo; permite reajustar continuamente las actividades, estrategias y objetivos que

⁹ P.D. Lafourcade, Evaluación de los aprendizajes, Madrid, Cincel, 1977

se plantean. .

- Final. Pretende conocer y comprobar el logro de los objetivos alcanzados durante el proceso educativo. Se basa en una constatación de los logros de desempeño conseguidos por el estudiante.

Evaluación curricular

La evaluación del desarrollo educativo implica un proceso sistemático de recolección y análisis mediante el cual se valora el grado en que los medios, recursos y procedimientos permiten el logro de las finalidades y metas de una institución todo ello con el fin de llegar a formular juicios de valor para apoyar el proceso de toma de decisiones tendientes a dirigir los resultados hacia el logro de los objetivos planteados en un programa de formación.

La evaluación curricular de un programa de formación es un proceso continuo que consiste en comparar la distancia que existe entre lo planeado y la operación del plan de estudios, de manera que los juicios de valor que se obtengan de esta comparación actúen como información retroalimentadora que permita adecuar el programa de formación a la realidad. Esta evaluación se realizará con el propósito de mantener un seguimiento permanente y valorar el grado de éxito con respecto al modelo o a las metas propuestas y deberá aplicarse en cada una de las etapas del proceso.

Para efectos de la evaluación curricular continua de las licenciaturas impartidas en la Universidad Intercultural se sugiere una evaluación curricular externa de la eficiencia y la eficacia del programa, la cual consiste en evaluar el proceso y el impacto de las licenciaturas en el desempeño de las funciones de los estudiantes en el ámbito laboral, contrastando la información obtenida con la evaluación del desempeño. Se propone paralelamente una evaluación interna de la eficiencia y eficacia del programa, que se relaciona con la

evaluación de todos los elementos que integran los programas de las licenciaturas, como son: objetivos del programa, contenidos, metodología de enseñanza/aprendizaje, material didáctico, recursos y evaluación del aprendizaje.

La Universidad Intercultural, como experiencia educativa nueva, tiene el compromiso de dar cuenta del cumplimiento de su misión a la sociedad. Con este propósito deberá sujetarse a procesos minuciosos de seguimiento y evaluación en las múltiples dimensiones de su funcionamiento. Estos procesos han empezado a desarrollarse en las primeras instituciones que han adoptado este modelo educativo en el Estado de México (UIEM), EN Chiapas (UNICH), Tabasco (UIET) y en Veracruz (UVI).

Formación Docente Intercultural para la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para Educación Secundaria (ALCIES)

Noemí Cabrera Morales*

Resumen

Formación De Docentes Para La ALCIES

El siguiente artículo examina el rol fundamental de la formación docente dentro del modelo educativo intercultural ante las necesidades del sistema en cuanto a la diversidad cultural y lingüística. El mismo se centra en la experiencia de México, donde se han desarrollado propuestas de formación inicial intercultural para futuros docentes que egresan de las Escuelas Normales o de las Universidades Pedagógicas. De esta manera, la autora desarrolla diferentes propuestas para el desarrollo de una malla curricular intercultural dentro la formación docente. La función del docente como aprendizaje supone una constante reflexión acerca de su trabajo con el alumno y de las condiciones que Impactan la práctica cotidiana, como las condiciones áulicas, escolares y comunitarias. Es por ello que su rol es fundamental para la realización, implementación y desarrollo de un modelo educativo intercultural e integral.

Palabras clave: Educación Intercultural, Formación docente, México, Diversidad cultural y lingüística, pedagogía de la educación

*Desarrollo Curricular Intercultural de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para Educación Secundaria en México, DF, SEP, 2013, pág. 87 -109

Abstract: ALCIES – Teaching Training Development

The following article examines the key role that teaching training plays in the realization and implementation of an intercultural education model, especially in the context of linguistic and cultural diversity. It centers in the experiences of training development in Mexico among university students in their path to becoming future educators. In this way, the author develops and proposes a guide to include interculturality in the teaching education programs. Teachers and educators play a key role in the future education of young students, and because of that, their awareness and professional background concerning intercultural issues is vital. They can contribute to successful development and implementation of an intercultural education model.

Key words: Intercultural education, Teachers' training programs, Mexico, Cultural and linguistic diversity, Educational pedagogy.

Formación Docente para las ALCIES

La interculturalidad propone un cambio de paradigma en el desarrollo del proceso educativo, puesto que plantea reconocer y valorar las múltiples culturas que conviven en un mismo espacio social. Este concepto se traslada al ámbito escolar como Educación Intercultural, que al integrarse al sistema educativo ha dejado al descubierto la diversidad de escenarios que existen en el Sistema Educativo Nacional, lo cual representa un reto en la formación de los docentes que atienden esta realidad diversa, pues ese trata de una oportunidad para renovar las prácticas educativas, así como de generar una nueva forma de educación que parta de la diversidad cultural y lingüística.

Como respuesta a este escenario, en México se han desarrollado propuestas de formación inicial intercultural para futuros docentes que egresan de las Escuelas Normales o de las Universidades Pedagógicas. Sin embargo, en la práctica han sido pocos los esfuerzos para formar docentes con un perfil intercultural, lo cual ha hecho que en los salones de clase se

aborde de manera sucinta el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y lingüística del país.

Esta situación, frente a la implementación de la ALCIES, ha representado para los docentes un reto mayor al ser parte de una propuesta de educación intercultural que implica una serie de conocimientos de corte instrumental que ponen en juego posturas, ideas y valores que requieren una reflexión respecto al conocimiento, reconocimiento y valoración de la lengua y la cultura propias tanto del docente como de los alumnos, así como de los diferentes pueblos indígenas que habitan nuestro país. Tal escenario demanda una formación docente intercultural que responda a la diversidad, involucre varias disciplinas y esté basada en las necesidades de los profesores que imparten la ALCIES, a fin de determinar los contenidos que se habrán de abordar en la formación y contribuir al desarrollo de docentes interculturales.

Específicamente, este capítulo se dirige a los equipos técnicos de seguimiento a la implementación de la ALCIES, pues son los que diseñan, planean y trazan las Líneas a seguir para una buena formación docente. Asimismo, los docentes pueden beneficiarse de esta propuesta para orientarse formación. En ésta, se busca proporcionar herramientas teóricas y metodológicas para atender la diversidad desde el enfoque intercultural, y así lograr que la lengua indígena se utilice como medio de comunicación e instrucción, y como objeto de estudio.

El término formación docente, delineado a partir de diversos enfoques, tiene varios usos y sentidos. Para los fines de este apartado, se dirá que la formación docente retoma la experiencia de los profesores como parte importante de la construcción de nuevos conocimientos; es decir, “la formación docente retoma consideraciones de orden simbólico, político y ético; lo cual remite nociones como la de cultura, ciudadanía y solidaridad. De

ahí que la formación docente se presenta como un campo impostergable para confrontar posturas, debatir opiniones, encontrar caminos que orienten a los formadores de formadores y a los sujetos en formación a dar nuevos significados a sus funciones” (Devalle, 2006).

Cabe señalar que si bien los formatos pueden variar, variar respecto a lo que se quiera lograr con esta propuesta no se refiere a una capacitación en donde se pongan en juego las características teóricas y prácticas para mostrar como solventarlas, partiendo de un enfoque educativo que dé solución a lo inmediato; más bien, busca integrar la educación intercultural a la formación de los docentes, haciendo hincapié en Contenidos de variada naturaleza (lingüísticos, culturales, didácticos, pedagógicos, histórico, etc.), de donde surgen líneas a partir de las cuales se orienta a los Profesores; para resolver diferentes situaciones que se presentan en el aula, de acuerdo con la particularidades de la asignatura.

Por tanto la formación que implemente la ALCIES debe ser intercultural e interdisciplinaria, que surja de la investigación sobre los procesos de aprendizajes y sobre las prácticas docentes que van en el sentido de la exigencia interdisciplinaria como herramienta necesaria para la integración. Esa exigencia se vuelve aún mayor cuando asistimos a una pluralización de los saberes y a presiones sociales que reivindican a la vez la introducción de nuevos objetos sociales en la enseñanza.

De igual forma, más que enfocar esta formación desde un punto de vista pluridisciplinario, según un enfoque clásico acumulativo, basado en una enseñanza sucesiva de diferentes disciplinas, a las cuales se agrega lo que habitualmente se ha convenido en llamar una formación práctica, la perspectiva interdisciplinaria, en el sentido genérico del término, enciende el debate de la afiliación de la formación profesional al modelo disciplinario de formación profesional, el de los lazos entre práctica y teoría y el de la

consideración de los saberes a disciplinarios, tales como los saberes de experiencia y los saberes de alteridad (Lenoir y Sauvé, 1998) que contribuyen a ejercicio de actos profesionales. En este sentido la formación profesional en la enseñanza rebasa la interdisciplinariedad; se vuelve circundisciplinaria en el sentido de que los saberes profesionales engloban un conjunto complejo e interrelacionado de saberes de diversos tipos, disciplinarios y no disciplinarios.

De acuerdo con lo anterior, la formación docente interdisciplinar visualiza de manera equilibrada la teoría y la práctica, lo cual es de suma importancia para la siguiente propuesta e metodológica, basada en las necesidades de los docentes, así como en las herramientas y los conocimientos que se requieren para impartir la ALCIES desde el enfoque intercultural.

La formación docente para la ALCIES desde la educación intercultural necesita plantearse en dos pistas, la primera debe verse como formación docente en la diversidad y la segunda como formación docente para la diversidad.

Formación docente en la diversidad implica reconocer la diversidad como parte del contexto cotidiano, tanto en el salón de clases como en otros espacios; asimismo, los diferentes actores de la educación identifican la respuesta ante la diversidad, lo cual ayudará a diseñar las estrategias necesarias para reflexionar respecto a la práctica educativa en un contexto de diversidad cultural y lingüística.

Formación docente para la diversidad se entiende como el conjunto de conocimientos que se requieren para llevar a cabo una educación intercultural en el salón de clases. Como ya se ha mencionado, la formación interdisciplinaria es necesaria, debido a los elementos didácticos,

antropológicos y lingüísticos que convergen entre la teoría y la práctica requeridas para impulsar esta propuesta de educación intercultural.

Por tanto, la siguiente propuesta de formación docente para la ALCIES es interdisciplinaria, pues retoma las disciplinas o ciencias que apoyan al profesor para desarrollar una educación incluyente; asimismo, toma en cuenta la interculturalidad como eje rector de la práctica docente, formando profesores interculturales que se apropien y valoren la diversidad cultural y lingüística (en teoría y en la práctica), además de reflexionar sobre su propia práctica en contextos escolares diversos.

Se trata de una propuesta metodológica que apoyará a los docentes en la impartición de la ALCIES, sustentada en las experiencias de esta coordinación general respecto al piloteo de materiales para la asignatura, y en el conocimiento acerca de los diferentes momentos de elaboración y aplicación de los programas de estudio; pero, sobre todo, en la cercanía con los docentes que han impartido o imparten la asignatura en varios estados de la república, lo cual nos ha permitido identificar las necesidades de formación que, por su especialidad e innovación, esta asignatura requiere.

A continuación, se desarrollan los puntos de la metodología que sustentan los cursos, talleres, diplomados o posgrados que retoman la idea de una formación docente intercultural interdisciplinaria.

Características generales de los docentes que imparten la ALCIES (datos cuantitativos)

Como primer punto de la metodología para desarrollar la formación docente intercultural interdisciplinaria, se debe tener un panorama general o el diagnóstico de quiénes imparten o impartirán la ALCIES, porque son los que se van a formar en y para la diversidad. El diagnóstico puede seguir las

propuestas del capítulo 1 de este libro, recuperando del “Formato de Diagnostico” los datos organizados en los siguientes rubros:

Parte I

- Información de la región
- Características de la población
- Características del centro de trabajo
- Situación laboral
- Formación

La información de la región, así como las características de la población y del centro de trabajo, ayudan a tener una perspectiva general del contexto donde está inmerso el docente y cuáles son las condiciones sociales en las que se implementa la asignatura. Esto permite ir delineando el perfil de formación, además de algunas necesidades en su desarrollo que sean fundamentales para impartir la ALCIES.

De igual manera, los datos respecto a la situación laboral de los docentes muestran las condiciones reales en que se imparte la ALCIES, al conocer y comprender cargas horarias y tiempo dedicado a la asignatura. También se puede identificar qué otras asignaturas imparten, cuál es su antigüedad en la escuela, el número de alumnos que atienden por materia, etc. con la finalidad de dar un dato más exacto sobre el desarrollo de su práctica docente y sus condiciones de trabajo.

Para recopilar los datos que hagan referencia a la situación laboral del docente, pueden ser de utilidad los siguientes rubros:

Partell

- Tipo de contrato
- Horas de trabajo
- Asignaturas impartidas

- Horas dedicadas a la asignatura

Los datos de formación se refieren al nivel de estudios que tienen los docentes que imparten la asignatura, punto que ayuda a definir algunas necesidades que se requieren para implementar la ALCIES. Por ejemplo, existen docentes egresados de las Escuelas Normales o de las Universidades Pedagógicas, con especialidad en secundaria o en alguna asignatura, pero no son hablantes de la lengua, o los hay que son hablantes de la lengua, pero no tienen formación pedagógica formal. En ambos casos se requiere que el maestro adquiera herramientas pedagógicas y didácticas que lo ayuden a trabajar en un contexto educativo intercultural.

Es importante considerar si los docentes están especializados, por ejemplo, en alguna asignatura propia del currículo de este nivel educativo, debido a que se necesitan herramientas que les ayuden a conjugar su experiencia con nuevos conocimientos que contribuyan a lograr las finalidades educativas que persigue la asignatura de Lengua y Cultura indígena.

Parte III

- Nivel de estudios
- Especialidad
- Años de Servicio
- Años de servicio en la escuela, etcétera

Este diagnóstico es el punto de partida para el desarrollo de una propuesta intercultural de formación docente, ya que ayuda a la toma de decisiones y a identificar necesidades que deben cubrirse para impartir la ALCIES de manera más oportuna, con la posibilidad de que los docentes mejoren su práctica.

Identidad docente

Para definir las necesidades de formación, además del diagnóstico de los docentes que implementan o implementarán la ALCIES, se deben tomar en cuenta las experiencias de quienes la han impartido o están preparándose para ello, así como su opinión respecto a la interculturalidad y los retos que han tenido que resolver para implementar la ALCIES. Esto puede obtenerse mediante entrevistas que permitan recuperar datos cualitativos para definir las necesidades de formación y de esta manera identificar tanto el punto de partida de la propuesta de formación como aquello en qué hacer énfasis. Estos datos pueden conformar la parte IV del diagnóstico:

Parte IV

- Qué saben de la ALCIES.
- Qué es la educación intercultural.
- Qué es la diversidad.
- Qué piensa de la diversidad.
- Cómo considera la diversidad en el aula.
- Uso y manejo de la lengua.
- Planeación didáctica.
- Respeto a la diversidad.

En el anexo 5 se encontrará la estructura de una encuesta con la que se podrá obtener los necesarios que contribuyan a la definición de una propuesta Formación docente Intercultural interdisciplinaria (FDII).

Un aspecto clave para delimitar las características de los docentes que implementan la asignatura es su propia historia personal y profesional, en la cual se basa su opinión respecto a la diversidad y a la convivencia con otras culturas; incluso, el aprecio o no por su misma cultura. Por tanto, se debe reflexionar sobre la identidad y las experiencias particulares del docente que implementa la ALCIESI, a fin de definir el tipo de formación que requiere.

Pese a que es difícil tener un panorama general de la opinión de los profesores respecto a la ALCIES y la diversidad, hay por lo menos dos líneas en las que se pueden sistematizar sus experiencias, las exitosas y las poco exitosas; las primeras corresponden a docentes que han implementado la asignatura y que, independientemente de si hablan o no la lengua indígena o de si pertenecen a la comunidad, consideran que el uso de la lengua en el salón de clases es importante y tienen una idea positiva de la diversidad. Por ejemplo, un profesor comento: [...] la diversidad representa una oportunidad de que los alumnos aprendan mejor [...] Otro Profesor dijo: [...] a pesar de que nos ha costado trabajo, hay que buscar las herramientas para impartir la ALCIES [...].¹⁶

Las experiencias poco exitosas son de docentes que, a pesar de hablar la lengua, no encuentran la motivación necesaria para impulsar la valoración de la lengua y la cultura en los salones de clase; al respecto han comentado: “[...] para qué les va a servir saber hablar la lengua [...]”,¹⁷ “[...] los padres de ~Familia no están de acuerdo en que se hable la lengua en la escuela [...]”, “[...] yo no soy hablante y no puedo enseñar lo que no sé [...]”.¹⁸

Este tipo de comentarios repercuten directamente en éxito o fracaso de la implementación de la asignatura. Las experiencias poco exitosas se originan, en un primer momento, por el aprendizaje de vida que los docentes han tenido respecto a la valoración de las culturas y lenguas indígenas, puesto muchos de ellos son hablantes de lenguas indígenas y desde niños han sido víctimas o testigos de actos de discriminación, por ejemplo: [...] yo fui a una secundaría donde me discriminaban por hablar mi lengua materna... se burlaban de mi [...],¹⁹ “[...] me decían que era una india por hablar la lengua [...]”.²⁰ Cuando yo era niño veía como discriminaban a los niños que hablan una

¹⁶ Maestro de Educación Secundaria en San Luis Potosí.

¹⁷ Maestro de Asignatura Estatal en Hidalgo.

¹⁸ Maestro de Educación Secundaria en Chiapas.

lengua indígena. [...]”.²¹

Estas situaciones desarrollaron en los futuros maestros el prejuicio de visualizar lo diverso como un obstáculo, el cual se vio reforzado en su formación docente y en su integración al sistema educativo nacional.

Al respecto, Ingrid Jung menciona [...] el problema no es la diversidad de los usuarios del sistema educativo, si no, incapacidad de este para responder a las necesidades específicas, para permitir el crecimiento de los niños y de sus sociedades [...]” (Jung, 1994, citada en López, 1997). Así mismo, Luís Enrique López menciona que “[...] esta situación no es totalmente ajena a los maestros y maestras, es menester recordar que ellos son también producto de una formación determinada y que tal práctica forma parte de una tradición pedagógica que moldeó sus comportamientos laborales y sociales [...] también hay que considerar que enfrentados cotidianamente a la diversidad y, en cierto sentido a lo inesperado y a la incertidumbre permanente, y superados algunos afanes unificadores y homogeneizadores, nos percatamos de que es necesaria una corriente de reflexión que lleve a la medicación sustancial de las prácticas pedagógicas y que estimule a maestros y maestras a ensayar nuevas estrategias docentes que respondan a las particularidades de los alumnos. En este contexto, el reto para las instituciones dedicadas a la formación inicial y permanente de maestros es enorme, pues se trata también de replantear el rol que la sociedad ha asignado al docente, para imaginar una formación diferente que prepare a los maestros y maestras que el momento actual reclama [...] Los maestros y maestras que no reciben una formación posibilitadora de su permanente crecimiento profesional y a quienes no ayudamos a desarrollar su creatividad y competencia para responder constantemente a situaciones nuevas, no están preparados para situarse en

¹⁹ Maestra de Asignatura Estatal en Chihuahua.

²⁰ Maestra de Educación Secundaria en Tabasco.

²¹ Maestro de Asignatura Estatal en Veracruz.

un contexto cultural y lingüísticamente diferente y complejo como el que caracteriza a la gran mayoría de situaciones latinoamericanas” (López, 1997).

En este contexto, cabe preguntarse cuántos maestros y maestras que trabajan en áreas indígenas se sienten frustrados, como profesionales y personas, al no contar con los instrumentos para ayudar a esos niños indígenas a aprovechar, de la mejor manera posible, su lengua y los conocimientos aprendidos en el hogar y la comunidad para salir airoso de su experiencia escolar (López, 1997).

En México la realidad de los docentes que imparten clases en zonas indígenas y posiblemente sea así en el resto de América Latina, se potencializa en secundaria, donde los profesores se organizan según las necesidades que el nivel requiere.

Los docentes del nivel de secundaria en México se dividen en cuatro bloques de personal docente: los maestros de materias académicas, los de actividades tecnológicas, los de apoyo educativo y los directivos. La división tiene su base en una diferente preparación, profesional o técnica, que marca un estatus distinto en la escuela, y una diferente función: docencia apoyo o administración. Los integrantes de estos grupos desarrollan actividades cuyo punto en común sería la formación de los alumnos y que, además, teóricamente están interrelacionadas, lo que nos llevaría a pensar en un trabajo de equipo hacia un mismo fin. No obstante por la dinámica escolar interna, por las condiciones laborales que imperan en la secundaria y por el proceso histórico de constitución del sector docente en secundaria, estos grupos tienden a separarse, Incluso en su Interior. Por ejemplo, los maestros de materias académicas (que constituyen siempre la mayoría del personal) se separan por especialidad y, dentro de esta, por su formación profesional de origen. Así, se van generando diversas identidades (en el sentido de identificación) bajo la denominación genérica de «maestro de secundaria», que repercute en las relaciones, en la organización del trabajo y en el aislamiento

del equipo docente.

“El aislamiento se fortalece por las condiciones de contratación en secundaria, en donde un buen número de maestros tiene sus horas distribuidas en diferentes escuelas, y, por tanto, pocas posibilidades de comprometerse en un proyecto colectivo. La diversidad de horarios, además de cerrar la posibilidad de tener espacios de discusión colectiva laboral, propicia la concentración de la organización del trabajo escolar en manos de los directivos y del pequeño grupo de maestros que tiene tiempo completo en la escuela.

“Pero, además, la contratación de los maestros por horas los obliga a cumplirlas todas frente al grupo, sin que explícitamente se contemplen tiempos para planeación, documentación, reuniones de trabajo o asesoría a los alumnos. Si bien existen las llamadas «horas de servicio», éstas no están formalmente reglamentadas, se otorgan de manera discrecional y funcionan tanto para adaptar los horarios de los maestros a las necesidades de la escuela, como para otorgar premios o castigos a los docentes”. (Sandoval, 2001).

Esta situación muestra la compleja realidad en la cual se encuentran muchos docentes que imparten la ALCIES, pues integra su Vida personal y laboral, así como las condiciones externas que han contribuido a conformar su identidad como profesores de una asignatura estatal que no siempre es bien recibida en las Escuelas; por tanto, diagnóstico inicial (cuantitativo y cualitativo) ayudará a desarrollar una mejor propuesta de formación.

Necesidades de la formación docente en las ALCIES

El segundo paso en la metodología para la formación docente intercultural interdisciplinaria es identificar los saberes que los profesores

requieren para el desarrollo de su práctica escolar en relación con la diversidad cultural y lingüística que hay en el salón de clases.

Dichos saberes, entendidos como las necesidades de formación de los docentes que implementan la ALCIES, van delineando algunos temas básicos que pueden ser retomados como contenidos en cualquier propuesta de formación docente intercultural interdisciplinaria, e incluso en cualquier espacio de aprendizaje para docentes (talleres, cursos, diplomados, posgrados, etcétera).

Al respecto, López menciona: “La complejidad de la EIB nos confronta entonces con una pléyade de necesidades respecto de los cuadros profesionales necesarios para hacerse cargo de su planificación e implantación. Estas necesidades atraviesan diversos ámbitos de actividad, un conglomerado de disciplinas y un conjunto bastante amplio de competencias [...] en lo tocante específicamente a las necesidades de formación docente, se requiere sobre todo de maestros con las competencias necesarias para asumir los múltiples desafíos de una EIB, entre ellos la necesidad de construir y configurar una pedagogía intercultural y bilingüe y de innovar y transformar permanentemente su práctica pedagógica. Para ello deberán estar en posibilidad de dirigir el aprendizaje de y en lengua materna y de y en una segunda lengua, aprovechando las lenguas como elementos de la cultura subordinada y de la hegemónica y la cotidianidad como recursos pedagógicos que permitan un desarrollo integral del educando.

De la misma forma, tratándose de la construcción de una pedagogía tanto bilingüe como intercultural, se requiere formar profesionales que estén en capacidad de dialogar e interactuar con los padres de familia y con los miembros de las comunidades, en tanto se trata de diseñar una pedagogía que considera la diversidad lingüístico cultural como eje y como recurso para potenciar un aprendizaje significativo y para encontrar nuevas formas de

enseñar y aprender. Dichas formas tendrán también que tomar en cuenta las maneras en las que las comunidades indígenas producen y transmiten conocimientos, por lo que el estudio de los procesos de socialización de los niños y niñas indígenas resulta imprescindible [...] como se podrá ver, este apartado es bastante amplio y, al lado de saberes docentes tradicionales relacionados con las didácticas, me he atrevido a incluir otros que considero fundamentales para la construcción de la nueva pedagogía. Entre ellos se inserta, por ejemplo, el saber mirar un mismo fenómeno o proceso desde diferentes perspectivas: el del propio grupo cultural y lingüístico y el del grupo lingüístico cultural dominante (cursivas nuestras). Un saber cómo éste, relacionado con el ejercicio de un relativismo lingüístico cultural, es fundamental para el maestro que trabaja con poblaciones con lenguas y culturas diferenciadas. Claro está que su desarrollo supone un maestro en formación que es ya bilingüe o que se esfuerza por serlo, y que puede, con la guía de un formador, hacer ejercicios contrastivos de semántica entre dos códigos distintos que lo entrenen para descubrir diferencias de significación y de sentido a partir del lenguaje. (López, 1997).

Así mismo, Jordán expone cuatro aspectos que pueden complementar la propuesta de López: “[...] los docentes deben ser sensibles a las diferencias culturales y han de adquirir el conocimiento y la competencia precisos para adaptar sus prácticas Educativas a las necesidades individuales de los alumnos [...] acercarnos a la visión espontánea, natural que suele tener el profesorado respecto a cuatro aspectos a) el concepto de EI; b) la escuela ante la posibilidad de Implantar una EI; c) la misión de la escuela en contextos multiculturales; y d) el lugar que pueden y deben ocupar las culturas minoritarias en el currículum y a vida en las escuelas” (Jordán, 1994).

La naturaleza interdisciplinaria de la EIIB hace, además, que las necesidades en investigación sean vastas y atraviesen disciplinas, como la educación, la lingüística descriptiva, la psicolingüística, la sociolingüística, la psicología social aplicada al campo lingüístico, la antropología cultural

lingüística aplicada o educativa y, también la pedagogía bilingüe, nuevo campo que emerge cada vez con mayor claridad (López, 1997).

A partir de la recopilación de información cuantitativa algunas necesidades básicas que se deben atender en la formación de los profesores que implementan la ALCIES:

- Sensibilización respecto al enfoque intercultural y de la diversidad.
- Pedagogía y didáctica intercultural.
- Conocimiento respecto al contexto de la lengua y la cultura.
- Didáctica para el manejo de grupos multigrado/multiniveles (el aula) la diversidad en Formación en enseñanza y aprendizaje de lenguas.
- Planeación didáctica para la ALCIES.

Como ya se había mencionado, ubicar las necesidades de formación de los docentes es un paso para plantear una preparación pertinente para ellos, puesto que es a partir de estas necesidades que se conforman líneas o ejes de trabajo que orienten a la propuesta de formación docente con enfoque intercultural. Cada eje cuenta con diversos temas que proporcionan al profesor herramientas para mejorar su práctica docente: pero, sobre todo, lo ayudan a definir su formación sin que se aparte del ejercicio del currículum nacional, y le va a proporcionar elementos de desarrollo profesional –ético.

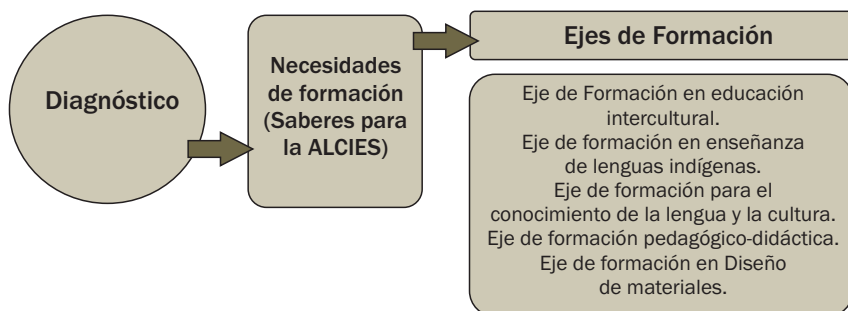
Formación docente intercultural interdisciplinaria para la ALCIES

El docente de las ALCIES requiere manejar, mediante la formación intercultural interdisciplinaria (FDII), los elementos didácticos, antropológicos y lingüísticos que convergen en los programas de estudios y demás materiales didácticos propios y característicos de esta materia, con el fin de articular la pertinencia cultural de los contenidos de los programas definidos desde la cosmovisión de cada grupo étnico con la didáctica y las técnicas de trabajo empleadas para abordar dichos contenidos de manera correcta, lo cual

conjugará la teoría y la práctica en la implementación y estudio de la ALCIES.

Por medio de la formación, los docentes interculturales consideran lo diverso como una riqueza y, por tanto, valoran positiva y críticamente la diversidad cultural y lingüística, hacen de la lengua indígena su objeto de reflexión y estudio; buscan el diálogo entre diversas disciplinas que pueden aportar al desarrollo de la propuesta de un currículo intercultural, en este caso de la ALCIES; ponen en la mesa conceptos, valores y elementos que conforma una propuesta educativa intercultural basada en la reflexión, el diálogo y la experiencia de los alumnos, padres de familia y comunidad, para ver un mismo fenómeno desde diferentes perspectivas. El tercer paso en la metodología para la formación docente intercultural interdisciplinaria es plantear las necesidades de formación como ejes. En el siguiente esquema se sintetiza la relación entre características e identidad de los docentes para obtener una propuesta de formación que corresponda a las particularidades de la ALCIES.

**Relación entre el diagnóstico y la detección de necesidades
con los ejes de formación**



Aprender y seguir aprendiendo es una de las necesidades del ser maestro en el contexto de la educación intercultural, con base en la diversidad de escenarios en aula, el centro escolar y la comunidad. La posibilidad de

aprender y seguir aprendiendo de la teoría, la práctica y del contexto comunitario, permite desarrollar su práctica con una visión orientada a la reflexión y el diálogo con los actores educativos de su escuela; es decir la metodología de formación docente intercultural interdisciplinaria genera un vínculo entre teoría y la práctica, al conseguir un proceso de aprendizaje reflexivo desde la práctica, pues la teoría se basa en la realidad escolar y comunitaria donde se desarrolla“. Así mismo, los aprendizajes que surgen desde las comunidades son objeto de reflexión y análisis para integrarlos a la práctica docente y construir aprendizajes más significativos tanto para los docentes como para los alumnos. Todo esto, desde el enfoque de la educación intercultural, en donde convergen los ámbitos epistemológico, ético y lingüístico que ayudan a exponer, explicar, problematizar y resolver distintas situaciones pedagógicas planteadas al implementar la asignatura.

Ejes de formación

A continuación, se describen los ejes de formación que surgen de esta propuesta metodológica, los cuales se pueden considerar básicos para el desarrollo del ALCIES, pues están pensados desde las necesidades de formación que se identificaron a partir de las experiencias de docentes y equipos de seguimiento que han compartido sus preocupaciones y motivaciones respecto a esta asignatura.

Entendamos como ejes de formación a los conocimientos considerados más relevantes para el desarrollo de la formación intercultural, los cuales tienen un carácter interdisciplinario porque se conforman por diferentes temas que se abordan en distintas sesiones de trabajo: los conocimientos básicos para que el docente implemente la ALCIES fomentando en los alumnos el conocimiento, reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural y lingüística de su comunidades, región y país.

Los ejes disciplinares que proponemos para el desarrollo de la propuesta son los siguientes:

- Eje de formación en educación intercultural.
 - Eje de formación en enseñanza de lenguas indígenas.
 - Eje de formación para el conocimiento de la lengua y la cultura.
 - Eje de formación pedagógica/didáctica.
 - Eje de formación en diseño de materiales.

Temas:

- a) Reconocimiento de la diversidad
 - Reconociéndome en la diversidad
 - Respuesta ante lo diverso, en el aula
- b) Referentes de la Educación Intercultural Bilingüe
 - Fundamentación legal (nacional e internacional)
 - Enfoque de la Educación intercultural Bilingüe
 - Interculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad
 - Conocimiento, reconocimiento y valoración
 - El estudio de la lengua a través de la cultura que le da sentido

Sugerencias para trabajar los temas: La manera de abordar los temas pueden variar respecto al formato en el que se trabaje esta propuesta de formación docente; sin embargo, es recomendable que en el tema “Reconocimiento de la diversidad”, los docentes hablen de su experiencia al compartir sus vivencias respecto a la diversidad, cuál es su parecer sobre la diversidad en el aula, etc. En este momento se pueden aplicar técnicas de sensibilización para reflexionar ante el cambio epistemológico y ético que la educación intercultural plantea.

Para el tema “Referentes de la Educación intercultural Bilingüe”, se pueden retomar algunas lecturas y propuestas teóricas que definen qué es la cuestión intercultural y el marco conceptual de los fundamentos de la EIB. En el Anexo 6. Material sugerido para desarrollar los ejes de formación, pueden encontrar lecturas y sugerencias de material para el desarrollo de este eje.

Eje de formación para el conocimiento de la comunidad y la cultura

Este eje de formación es fundamental para llevar a la práctica la enseñanza y aprendizaje de lenguas Indígenas, puesto que contextualiza y da sentido a la realidad en se comparten los conocimientos respecto al uso y conocimiento de la lengua indígena, así como de la cultura y la forma en que se vive en comunidad.

Propósitos: Este eje busca que los docentes amplíen su conocimiento respecto a la cosmovisión de los pueblos indígenas a los que haga referencia la asignatura, con la finalidad de tener o reconocer un panorama general de la realidad y del salón de clases en donde Impartirán la ALCIES. Asimismo, el eje promueve la valoración de la propia cultura y la lengua de los maestros que habitan en la comunidad; también fomenta el conocimiento de otra realidad pertenecen a la comunidad o tienen pocas referencias de los temas por abordar en la asignatura.

Temas:

- a) Conocimiento de la comunidad (contexto histórico / etnográfico)
- b) Conocimiento de la cultura (cosmovisión)
 - Territorio
 - Celebraciones
 - Organización social

Sugerencias para trabajar los temas: La forma de abordar los temas de este eje es muy particular, pues requiere algunos conceptos teóricos; pero, sobre todo, necesita trabajo de campo en la comunidad para conocer de manera más detallada sus características, su cosmovisión y su organización social. Las sesiones pueden efectuarse de acuerdo con el tiempo que se tenga para

desarrollar el eje; sin embargo, deben planearse con carácter teórico práctico. Es importante revisar el Anexo 6, donde se encontrarán más sugerencias.

Eje de formación en enseñanza de lenguas indígenas

Este eje comienza el proceso de formación respecto a la enseñanza de las lenguas indígenas, el cual aborda los referentes que deben considerarse para la enseñanza de las lenguas, destacando las estrategias para el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas indígenas, así como la identificación de las competencias comunicativas que pueden adquirir tanto docentes como alumnos.

Propósitos: Crear un espacio de reflexión sobre el uso de la lengua en las aulas de secundaria, así como en torno a la pérdida de las lenguas indígenas, al uso reducido que los docentes les dan en el salón de clases y a lo poco valoradas que están socialmente. Asimismo, busca contribuir a la valoración positiva del uso de la lengua indígena y del bilingüismo, tanto de los docentes como de los alumnos.

Temas:

- a) La lengua como sistema de prácticas sociales y culturales.
 - Desarrollo de las competencias sociocomunicativas desde las prácticas socioculturales.
 - Desarrollo de habilidades lingüísticas.
 - Hablar
 - Escuchar
 - Leer
 - Escribir
- b) Didácticas sobre las lenguas originarias.
 - Enseñanza de la lengua como objeto de estudio (L1) o como objeto de aprendizaje (L2).
 - Aspectos lingüísticos de la lengua.

- Fonología.
 - Morfosintaxis.
 - Semántica.
 - Gramática.

Sugerencias para trabajar los temas: Se recomienda considerar la práctica para el desarrollo de las actividades y el ejercicio de los temas, así como buscar espacios de reflexión en cuanto al aprendizaje y la enseñanza de las lenguas indígenas en la región.

Los aspectos Lingüísticos serán fundamentales para que los docentes dirijan la reflexión sobre la lengua, retomando los temas de reflexión que se trabajan en el programa, pues para que se logre una verdadera inclusión de la lengua indígena en los salones de clase de secundaria, los profesores que impartan la asignatura deben tener conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas indígenas, como se expone en el capítulo 5 de este libro.

Eje de formación en pedagogía / didáctica

Este eje se ha establecido desde la necesidad de orientar y replantear la formación pedagógica recibida hacia la implementación de un currículum intercultural, el cual requiere de algunas habilidades que no necesariamente se han adquirido en la formación inicial o mediante la experiencia docente de la asignatura.

Propósitos:

Este eje es teórico-práctico y tiene como propósito aportar a los docentes elementos pedagógicos y didácticos para el desarrollo de la asignatura de la Lengua y Cultura Indígena para la escuela secundaria, donde pondrán en práctica sus conocimientos por medio de ejemplos que permitan

problematizar y resolver situaciones pedagógicas desde el enfoque de la interculturalidad.

Temas:

- a) Programa de estudios.
 - Estructura y contenidos
- b) Planeación didáctica (investigación, bibliografía)
 - Orientaciones didácticas respecto a la enseñanza de la lengua en los distintos contextos sociolingüísticos.
- c) Evaluación de los aprendizajes desde el enfoque intercultural

Sugerencias para trabajar los temas: En este eje, es importante que las temáticas abordadas conformen el programa de estudios que se aplica en los salones de clase; es decir, se recomienda que, en primer lugar, se analicen estructura y los contenidos del programa para tener conocimiento de los temas que se tratarán; en segundo lugar, los ejercicios de planeación didáctica deberán estar basadas en los propósitos del programa, así como considerar las orientaciones didácticas y las sugerencias de evaluación que se incluyen en los mismos. Se recomienda revisar en los capítulos 5 y 6 del libro, algunas estrategias para el desarrollo de este eje.

Temas:

- a) Materiales didácticos con enfoque intercultural
- b) Creación de instrumentos que faciliten el aprendizaje en el aula
- c) Materiales didácticos con enfoque intercultural
- d) Materiales audiovisuales con enfoque intercultural
- e) Los proyectos de aula y los medios audiovisuales y escritos

Sugerencias para trabajar los temas: Para abordar este eje en las distintas modalidades de formación, es importante considerar el tiempo y el

producto final que habrá de desarrollarse, dando ejemplos de materiales interculturalmente pensados, así como proponer proyectos acordes para alumnos de primer grado de secundaria en contextos indígenas. En el capítulo 4 de este libro, se pueden encontrar sugerencias sobre cómo elaborar materiales audiovisuales interculturales, lo cual será de gran ayuda al momento de plantear los temas por desarrollar en la formación de docentes interculturales.

Modalidades para su implementación

En este apartado, se muestran las distintas modalidades en las que se pueden trabajar los ejes de formación básicos para el desarrollo de la ALCIES; cada modalidad representa un grado de profundidad en los contenidos, los tiempos destinados para cada tema y los aprendizajes esperados de cada modalidad.

Las modalidades en las que se pueden abordar los distintos ejes de formación son:

- Talleres
- Cursos
- Diplomados
- Especialidades
- Posgrados

Cada modalidad tiene diferentes propósitos y, por tanto, distintos énfasis al abordar los contenidos, los cuales se distribuirán de acuerdo con los tiempos, el número de personas y, sobre todo, las características de las mismas. Aunque cada modalidad debe abordar las necesidades de formación que se detectaron con anterioridad, se recomienda analizar de manera detallada la formación que requieren los docentes de la ALCIES para ubicar los niveles de profundidad en los temas y los grados de avance esperados:

- **Sensibilización.** Implica un manejo inicial del enfoque de la asignatura y las bases de la educación intercultural, el marco normativo de la asignatura, así como sus propósitos y metas.
 - **Profundidad.** Implica conocer la cultura, así como los elementos para realizar el diagnóstico sociolingüístico y las planeaciones didácticas, incorporando estrategias de enseñanza de lenguas.
 - **Especialista.** Implica conocer las prácticas culturales en relación con el sistema lingüístico en cuestión; plantear de manera sistemática, incorporando estrategias de enseñanza de la lengua indígena como L1 y L2 en un mismo salón de clase; incorporar a la comunidad en las actividades de la asignatura sin folclorizar la cultura.

Para elegir la modalidad es importante tomar en cuenta, además de los contenidos, las características de los docentes en formación, pues puede estar de acuerdo o no con el reconocimiento de la diversidad de la diversidad lingüística y cultural. Por esto, es sustancial conocer la disposición que los docentes tienen para su formación y el compromiso hacia la asignatura. Asimismo, hay que recordar que del nivel de profundidad con que se aborden los temas dependerá el grado de aprendizaje que obtengan los profesores y, en consecuencia, el desarrollo o modificación de su práctica docente a la práctica docente intercultural. En el **Anexo 7. Modalidades de Implementación para los ejes básicos de formación intercultural interdisciplinaria**, se muestran elementos para definir el formato de los espacios de formación docente.

Una vez que se tienen claros los fines y las diferencias entre las modalidades, hay que elegir la propuesta que mejor responda a las necesidades de los docentes y sea factible en su realización. Para una adecuada selección de contenidos, es preciso considerar las características y necesidades de formación del maestro que va a impartir la asignatura,

posteriormente es posible decidir qué nivel de profundidad se requiere para formar a los docentes y conjugar las posibilidades de implementación; es decir, si los profesores tienen serias carencias en cuanto a educación intercultural y el reconocimiento de la diversidad, lo ideal sería que se especializaran o que optaran por una formación amplia en el tema; sin embargo, como muchas veces no existen los recursos o las instituciones adecuadas para impartir un posgrado en esta materia, se recomienda dosificar la intervención, señalando en cada taller, curso o diplomado, la necesidad de profundizar en el tema para lograr el objetivo

La dosificación consiste en ubicar los ejes de mayor interés e impartirlos en cursos, talleres o diplomados que preparen a los docentes para una especialidad, maestría y/o doctorado que los haga expertos en la materia. Los cursos y talleres no pueden abarcar la totalidad de los ejes de formación en una sola edición; los diplomados tendrán que dosificar la información que se incluya para abarcar todos los ejes; las especialidades o postgrados tendrán un grado de profundidad más amplio que todos los anteriores e incluso proponer nuevas líneas de formación para preparar docentes interculturales. En el **Anexo 8**, se muestra un ejemplo de la manera de dosificar los contenidos de los ejes de formación a partir de las diferentes modalidades de implementación, el cual puede ser un punto de partida para la formación de docentes interculturales que implementan la asignatura de Lengua y Cultura indígena para educación secundaria.

El docente intercultural

Como ya se ha mencionado, la metodología para la formación docente intercultural interdisciplinaria tiene como resultado docentes que consideran lo diverso como un valor y a su vez valoran la diversidad cultural y lingüística; hacen de la lengua indígena su objeto de reflexión y estudio; buscan el dialogo entre diversas áreas que pueden aportar al desarrollo de la propuesta de un

currículum intercultural, en este caso la ALCIES, por lo que explican conceptos, valores y elementos que conforman una propuesta educativa intercultural basada en la reflexión, el dialogo y la experiencia de los alumnos, padres de familia y comunidad, para ver un mismo fenómeno desde diferentes perspectivas.

Al respecto, podemos decir que el papel docente en el marco de la ALCIES se construye con base en la complejidad y heterogeneidad de los alumnos, las características de cada maestro, su relación con los padres de familia, el vínculo de la escuela con la comunidad, el grado de apropiación y manejo de aspectos culturales y lingüísticos tanto de los alumnos como del profesor, etc., de tal manera que éste se muestra no como un actor cuya misión se agota en la transmisión de conocimientos—conseguir que niños y jóvenes accedan a determinados saberes—, sino como el conductor de un complejo proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de un agente que tiene que aprender, él mismo, a enseñar y dirigir una dinámica donde alumnas y alumnos construyan su conocimiento y su interpretación propios del mundo.

Desde esta perspectiva, observamos que los planes de estudio de la formación docente inicial y continua tradicionales estén en crisis. No basta ya con reforzar los conocimientos del profesor; hay que retomar sus saberes, tradiciones, conocimiento, habilidades y actitudes que le permitan asumir el papel de guía de ese proceso interactivo que constituyen hoy la enseñanza y el aprendizaje. Esta realidad exige entonces ver al docente como mediador del aprendizaje y como aprendiz de los procesos de dinámica social y cultural, lo cual repercute en su manera de impartir la asignatura y en el vínculo que pueda establecer, desde su práctica docente, con su vida personal y su quehacer profesional.

El docente como mediador²²

El docente mediador busca el aprendizaje significativo de los alumnos, lo cual lo sitúa como un estratega, facilitador del proceso educativo; en otras palabras, como un promotor de situaciones de aprendizaje y de la evolución de las estructuras cognitivas y metacognitivas entre sus estudiantes. También es mediador del encuentro de sus alumnos con el conocimiento, porque los guía y orienta en sus actividades, asumiendo el rol de profesor constructivo y reflexivo. Si bien la función docente requiere una alta dosis de profesionalismo, el maestro-mediador debe poseer una firme vocación por su labor educativa, en la que destaque la necesidad de privilegiar la palabra antes que la norma, la creatividad antes que el signo o el estigma, la nobleza antes que la imposición academicista, la atención centrada antes que la rutina docente. (Villarruel, 2009). Como podemos apreciar, el docente tiene que acercarse a las posturas éticas y epistemológicas que propone la educación intercultural y que es la base de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la escuela secundaria; por esta razón, en la formación de docentes interculturales se deben considerar espacios de reflexión y análisis de la práctica docente, y cómo ésta puede contribuir a generar aprendizajes significativos tanto entre los alumnos como entre los mismos profesores.

Por tanto, la función de mediación incluye, en términos generales, promover la formación permanente, posibilitar el trabajo en grupo y facilitar la consulta e investigación. Entre sus actividades se encuentran el diseño de planeaciones individuales y grupales, la asesoría y el acompañamiento, la construcción de conocimiento colaborativo y la evaluación. Asimismo, estimula a los estudiantes para que transformen sus actitudes y valores a fin de sumar esfuerzos frente a una causa común, mediante la comunicación eficaz, la generación de estrategias, la creación de ambientes colaborativos, la solución de conflictos y la formación constante

²² En la elaboración de este apartado colaboro Carlos Sixto Bautista.

Ahora bien, para que el docente cumpla con su función mediadora, debe propiciar actitudes de respeto, colaboración, integración, tolerancia, cooperación y ayuda mutua; generar que el espacio y tiempo pedagógicos se conviertan en un momento de gran interactividad entre y con sus estudiantes para que, finalmente, logre el propósito fundamental de propiciar el aprendizaje en un contexto social histórico.

El docente como aprendiz²³

Ser aprendiz implica estar abierto al conocimiento, sea éste de cualquier índole, por lo que el docente que implemente la ALCIES deberá tener esta apertura ante el trabajo constante de investigación que habrá de realizar a lo largo de la asignatura. Para ello se requieren habilidades de búsqueda y selección de información para ofrecerla al grupo y que puede incluir textos o saberes de personas de la comunidad con quienes el grupo o los equipos puedan dialogar, conocer, reconocer y valorar los saberes culturales y lingüísticos.

La producción constante de información en la actualidad, así como la diferencia en el grado de apropiación de la lengua y la cultura de cada docente, supone efectuar actividades encaminadas a buscar información y a la actualización permanente. En la asignatura, al buscar información se necesita una actitud flexible del docente para dialogar y descubrir los saberes comunitarios con los que cuentan los alumnos y aprender de ellos.

Lo anterior cuestiona la imagen del docente como el poseedor del conocimiento frente al grupo y la noción de que el aprendizaje se basa en la mera acumulación de información. En el contexto actual, se sabe que el aprendizaje se constituye principalmente sobre un proceso reflexivo centrado

²³ En la elaboración de este apartado colaboró Sixto Bautista.

en procesos, actividades y decisiones individuales y de grupo, lo cual permite la apropiación de los contenidos académicos, así como los saberes comunitarios, locales, regionales, etcétera.

La función del docente como aprendizaje supone una constante reflexión acerca de su trabajo con el alumno y de las condiciones que impactan la práctica cotidiana, como las condiciones áulicas, escolares y comunitarias. De esta forma, además de perfeccionar su manejo de los contenidos académicos y culturales explícitos de la asignatura: el profesor como aprendiz tiene la oportunidad diaria de mejorar su intervención en el aula rediseñando las actividades y organizando los recursos didácticos empleados, siempre y cuando tome en cuenta las opiniones de los alumnos, ya que pueden indicar qué tan significativos son los contenidos para el grupo. La flexibilidad y la visión estratégica del docente le permiten ampliar su espectro de intervenciones en el aula, pues cada ciclo escolar el grupo es totalmente diferente y por ello, algunas actividades, prácticas y proyectos pueden no tener el mismo impacto en las nuevas generaciones. Recordemos que, si bien la práctica docente requiere cierto bagaje de cultura general y un nivel de especialización en la asignatura o modalidad en cuestión, el motor de muchas buenas prácticas docentes es el compromiso ético en la responsabilidad de compartir y trabajar con todos los alumnos dentro y fuera del aula, a fin de que adquieran, desarrollen y perfeccionen estrategias que sean la base para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

En sí, lo que se busca lograr con esta propuesta metodológica para la formación docente intercultural interdisciplinaria es formar docente; interculturales, que asuman un papel de mediador en el proceso de aprendizaje del estudiante y como aprendices de la lengua y la cultura. Este punto es fundamental al planear cualquier propuesta de formación docente para la ALCIES.

Por tanto, el docente intercultural producto de esta propuesta metodológica deberá, entre otras cosas:

- Conocer, reconocer y valorar como ventaja pedagógica, la diversidad étnica, cultural y lingüística del país.
- Construir una práctica docente que busque no solo interpretar y aplicar el currículum, sino recrearlo y reconstruirlo para generar alternativas de enseñanza que den respuesta a las características y necesidades de la diversidad étnica, cultural y lingüística de las y los alumnos.
- Promover y participar en nuevas formas de gestión escolar.
- Asumir una actitud intercultural, lo que implica cambios en su práctica educativa y en su percepción sobre el mundo en general, para responder al carácter plural de la sociedad moderna y democrática.
- Conocer, reconocer y valorar los conocimientos, saberes y valores interétnicos, e interculturales, e incorporarlos a su práctica cotidiana.
- Valorar las lenguas maternas del educando como una herramienta de potenciación del diálogo intercultural que fortalezca las capacidades comunicativas y a la ampliación del bagaje cultural.

REFERENCIAS

- Achilli, E.L., Investigación y formación docente, Rosario, Laborde Editor, 2000.
- Aguado, T., I.Gil y P. Mata, “El enfoque intercultural en la formación” en Revista Complutense de Educación, vol. 19, número 2, 2008, p.281.
- Álvarez, M., “Los estudios de posgrado” en Precarios.org., 2005, disponible en www.precarios.org/dl47 (Consulta: 16 de juunio de 2011).
- Ander-Egg, E., “Hacia una pedagogía autogestionaria” en A. M. Betancourt, El taller educativo, Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio, 2007.
- Casillas, L., y L. Santini, Universidad intercultural. Modelo educativo, México, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe-SEP, 2006.
- CGEIB, Retos y perspectivas para la operación de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la educación secundaria, México, CGEIB-SEP, 2007.
- Delvalle, A., “La diversidad y la formación docente”, en la Biblioteca didáctica, Argentina, Larousse, 2006.
- Gómez, M. R., “El taller en trabajo social” en A. M. Betancourt, El taller educativo, Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio, 2007.
- Jordan, J.A., “Los profesores ante la educación y la escuela multicultural” en J. A. Jordán, La escuela Multicultural. Un reto para el profesorado, Barcelona, Paidós, 1994.

Jung, Ingrid, “Propuesta de formación del maestro bilingüe”, en Ser maestro en el Perú, reflexiones y propuestas, Lima, Foro educativo, pp.277-292.

Lenoir, Y. “ Interdisciplinariedad “, en J. Houssaye, Cuestiones pedagógicas, Una enciclopedia histórica, México, Siglo XXI, 2003.

López, J., El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria, México, CGEIB-SEP. 2006.

-----, La interculturalidad para transformar y mejorar la práctica docente, México, CGEIB-SEP, 2004.

López, L.E., “La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos huanos que la educación requiere”, en revista Iberoamericana de Educaípn, s.p.i., 1997, 1-38.

Quilaqueo, D., “Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile”, en Cuadernos interculturales, Valparaíso, U.d. Valparaíso, Ed., 6 (10)

Sánchez, J. y I. Santos, Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE), Madrid, Sociedad General Española de Librería, 2004.

Sandoval, E., “Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas”, en Revista Iberoamericana de Educación, s.p.i., 2001.10-43.

Schaub, H. K. Zenke, Diccionario AKAL e Pedagogía, Madrid, Ediciones AKAL, 2001.

Schmelkes, S., La política de la educación bilingüe intercultural en México, Ponencia presentada en el seminario Internacional “Educación en la Diversidad: Experiencias y Desafíos desde la educación Intercultural Bilingüe”, México, 2003. P.4.

Secretaria de Educación Pública, Alumnos transnacionales. Escuelas Mexicanas frente a la globalización, México, SEP, 2008.

-----, Pensar desde el otro lado. Los desafíos de una educación sin fronteras, México, SEP; 2008.

Villarruel, M., “La práctica educativa del maestro mediador”, en Revista Iberoamericana de Educación, s.p.i., 2009,12

Elaboración de Instrumentos para la producción de materiales con enfoque intercultural para la ALCIES

Diego Andrés Castillo Silva - Tania Santos Cano *

Resumen

Construcción de materiales de Contenidos (GC) para la Producción de Materiales Audiovisuales

El siguiente artículo propone la utilización de herramientas audiovisuales como una manera de promover la educación intercultural. El autor elabora una lista de sugerencias y estrategias educacionales para la elaboración de guiones de producción para televisión, radio, historieta; o bien, un primer esbozo para crear una revista, periódico, etcétera. Se abarcan los procesos generales de construcción del guión desde la sinopsis, tratamiento y formato. De esta manera, el autor resalta el potencial pedagógico y el uso didáctico de herramientas audiovisuales para docentes y alumnos desde un enfoque multicultural.

Palabras clave: Educación intercultural, Herramientas audiovisuales, Pedagogía de la educación multicultural.

Abstract: The Construction of Scripts for the production of Audiovisual Materials

The following article proposes the use of audiovisual tools as a tool to promote intercultural education. The author creates a list of suggestions and educational strategies for the creation of scripts that can be used for

*Desarrollo Curricular Intercultural de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación en México, México DF, SEP, 2013, pág. 111 - 140

television, radio, storybooks, magazines newspaper and the like. It covers the basic guidelines for script creation, from the synopsis, story development and format. In this way, the author highlights the pedagogical and didactic potential of using audiovisual tools among teachers and students with a multicultural focus.

Key words: Intercultural Education, Audiovisual tools, Classroom pedagogical tools to promote multiculturalism.

Ausencia y necesidad de materiales interculturales en el Aula

La ALCIES es un espacio ideal para construir y revitalizar, por medio de diversos materiales didácticos y de difusión, una visión de mundo más nacional de un país pluriétnico, pluricultural y plurilingüe. Sin embargo, hay muy pocas producciones en lenguas indígenas; faltan videos, discos, películas, libros, etc. donde se escuchen las voces y los sonidos de las lenguas originarias, se conozcan sus transformaciones en el tiempo, se divulgue como son y cómo viven las culturas milenarias en la actualidad, cómo aportan conocimientos a la nación y de qué manera estén insertas en el mundo contemporáneo.

La educación secundaria no escapa a la ausencia de materiales en lenguas indígenas. Mientras se han producido todo tipo de videos, audios y libros para todas las asignaturas del nivel, para la ALCIES hay menos de una docena lo que indica claramente la omisión de las lenguas originarias como objeto de estudio y como lengua de instrucción en la educación básica. Al día de hoy, existen seis interactivos en diferentes lenguas indígenas y un único video producido especialmente para la ALCIES en lengua náhuatl²⁴, todos han sido realizados por la CGEIB a manera de pilotos o modelos. Esta escasez de materiales puede interpretarse como un grave y preocupante desinterés o

descuido por parte de las instituciones educativas federales y estatales en promover y revitalizar las lenguas y culturas indígenas, en y a partir de las aulas.

Por esta razón, desde las escuelas y la comunidad se deben demandar los materiales didácticos necesarios para operar la ALCIES, de la misma manera que los tienen las demás asignaturas del nivel. Sólo así se evitará que el Estado y sus instituciones educativas continúen cometiendo, de facto, una discriminación institucionalizada.

Para la ALCIES, es urgente contar con libros de texto e impresos diversos, videos, audios y programas de radio y de televisión, principalmente porque el objeto de estudio de la asignatura son las lenguas y las culturas nacionales. De ahí que, junto a otras estrategias, los Materiales coadyuven a una educación intercultural de calidad, “[...] que tenga en cuenta y favorezca el desarrollo de valores, actitudes, sentimientos y comportamientos orientados a combatir estereotipos y prejuicios, que respete la riqueza de la diversidad y la variedad cultural de una sociedad plural”. (CGEIB, 2006).

Por el contexto y las condiciones ya mencionadas, los materiales contruidos desde las aulas en diversas lenguas nacionales son en sí mismo novedosos y de gran valor para los pueblos indígenas contemporáneos, pues

²⁴ 1) Material multimedia de apoyo didáctico a la asignatura de Lengua y Cultura Zapoteca de la Sierra Norte de Oaxaca

Para la educación secundaria, Inali-CGEIB, 2006; 2) Material multimedia de apoyo didáctico a la asignatura de Lengua y Cultura Maya de Yucatán para la educación secundaria, Inali-CGEIB, 2006; 3) Material multimedia de apoyo didáctico a la asignatura de Lengua y Cultura Tzeltal de Chiapas para la educación secundaria, Inali-CGEIB, 2006; 4) Material multimedia de apoyo didáctico a la asignatura de Lengua y Cultura Tzeltal de Chiapas para la educación secundaria, Inali-CGEIB, 2006; 5) Material multimedia de apoyo didáctico a la asignatura de Lengua y Cultura Ch'ol de Chiapas para la educación secundaria, Inali-CGEIB, 2006; 6) Material multimedia de apoyo didáctico a la asignatura de Lengua y Cultura Náhuatl de la Huasteca para la educación secundaria, Inali-CGEIB, 2006; 7) “Semanauaknauatl ollinyolistlistli”. Material multimedia de apoyo didáctico a la asignatura de Lengua y Cultura Náhuatl de la Huasteca, CGEIB, 2010.

la escasez permite que cualquier producción, por sencilla que sea, siempre será un aporte para la educación intercultural y para la sociedad en general.

Convergencia social y de medios. Posibilidades del uso de medios en un currículum intercultural

Para paliar la falta e intentar cubrir la necesidad que existe en las aulas por tener materiales interculturales, ubicamos como parámetro dos tipos de materiales audiovisuales elaborados para la ALCIES. Unos se producen como parte del desarrollo de la asignatura; son los productos de los proyectos de divulgación contruidos por alumnos y maestros: cápsulas de radio, videos, historietas, folletos, etc. Otros son materiales audiovisuales realizados de manera profesional, ya sea desde las instituciones educativas o desde la iniciativa privada. Para ambas producciones el punto de partida es el concepto de convergencia de medios que más adelante se detalla.

Si los productos de comunicación diseñados para el aula se construyen desde la cultura, hablados siempre en lengua indígena y con base en los temas planteados en los programas de la ALCIES, aseguraremos un material didáctico pertinente que genere interés dentro y fuera del aula. Para estos fines, es importante retomar las recomendaciones que sobre los contenidos de esta asignatura se trabajan en el capítulo 2, así como la metodología de enseñanza de lenguas indígenas que se señala en los capítulos 1, 2 y 5 de este volumen.

Uno de los principales obstáculos en la producción de materiales en lenguas originarias de México, como aquí planteados, es la brecha digital, la cual hace que las comunidades indígenas tengan un acceso limitado a la tecnología. Aunque en ciertas condiciones, esta circunstancia no ha impedido que trabajen en mayor o menor medida con la tecnología y los medios de comunicación, la exclusión de los pueblos originarios para producir sus

propios contenidos y difundirlos se traduce en discriminación de productoras de cine, televisión y radio, así como de los grandes consorcios de medios de comunicación que no consideran “rentable” el tema. Es decir la brecha digital se compone no solo del limitado acceso a las tecnologías sino también de la limitada producción de contenidos de los pueblos originarios.

En esta línea, es de interés retomar algunas ideas del modelo de uso de convergencia e la CGEIB, donde se asienta que: [...] las TIC pueden ayudar de manera privilegiada al poner en relación al estudiante con el contenido. El estudiante podrá entonces necesitar diversas herramientas tecnológicas que le permitan aplicar adecuadamente y, de manera crítica, las estrategias de aprendizaje que sean más apropiadas y con ello, construir aprendizajes significativos" (CGEIB-SEP, 2007).

Una de las propuestas importantes que eventualmente podrían ayudar a concretar este modelo de convergencia que la ALCIES impulsa en sus distintas modalidades es incluir la habilitación²⁵ de medios de comunicación en el aula. El uso de los medios tiene como objetivo la reflexión sobre la lengua y la cultura, no sólo como apoyo didáctico para alumnos y maestros, sino como contenido curricular para el desarrollo de los proyectos escolares, de manera que habilitar a los alumnos en el uso de medios de comunicación les permita generar materiales diversos en lenguas indígenas. Esto, en el entendido de que la creación de contenidos propios por parte de los estudiantes posibilitará la difusión de las lenguas originarias y tendrá salida desde distintos medios asegurando el vínculo escuela-comunidad, que es uno de los objetivos primordiales de la asignatura.

²⁵ con la palabra “habilitación” nos referimos a la capacitación y aprendizaje de las técnicas y formatos para generar contenidos y darles salida a través de diversos tipos de medios de comunicación por parte de los estudiantes, de manera que logren divulgar y comunicar la importancia de la ALCIES, así como de las lenguas y culturas indígenas nacionales.

Para abundar un poco en la ventaja de incorporar los medios de comunicación como parte del contenido curricular, convendría partir de una definición de comunicación. Roberto Aparici menciona que: "Comunicación implica diálogo, una forma de relación que pone a dos o más personas en un proceso de interacción y de transformación continua (Aparici, 2008)." Por tanto, se entiende que los conceptos de comunicación y prácticas sociales del lenguaje permiten la difusión de las lenguas y culturas originarias. Aparici abunda en su tesis y apunta: "Si bien el poder ha disfrazado, metamorfoseado, el significado de la palabra comunicación y, aunque pueda ser utilizada como sinónimo de "dar a conocer", "informar" o "transmitir" su significado es diferente. Informar no es comunicar, no en todo acto comunicativo se informa algo." Y siguiendo su reflexión, Aparici afirma que la comunicación del proceso sucede cuando: "[...] hay una relación de igual a igual entre todos los participantes del proceso y donde no existen papeles asignados para quienes participan de la comunicación: los emisores son receptores; y los receptores son emisores" (Aparici, 2008).

Ejemplo tangible de esta idea de la comunicación son las radios comunitarias, medios que en muchos casos han logrado que todos en la comunidad tengan voz, ya que hay consenso desde la asamblea comunitaria sobre los contenidos que deben transmitirse y a los cuales podríamos llamar, en este caso específico, "contenidos comunitarios"; contenidos que en el aula pueden facilitar el aprendizaje significativo en el marco del trabajo pedagógico de la asignatura.

Hasta aquí se ha establecido, entonces, la necesidad de generar materiales audiovisuales para la asignatura desde la convergencia de medios, señalando la importancia de elaborar instrumentos para producir dichos materiales ya sea de manera profesional o por los alumnos y sus maestros, como parte de del estudio y difusión las lenguas y culturas nacionales. Lo anterior, consideramos, puede contribuir a reducir la brecha digital que

padecen los pueblos indígenas junto con la tercera parte de “desconectados”²⁶ en nuestro país.

Conviene ahora hacer un repaso general sobre la elaboración de los materiales para esta asignatura y después profundizar en la producción de materiales audiovisuales.

¿Qué implica hacer un material para esta asignatura?²⁷

Los materiales didácticos para la asignatura de Lengua y Cultura Indígena se elaboran como apoyos para el desarrollo de los, programas de estudio, son diversos y, como se mencionó anteriormente, algunos han sido producidos por la CGEIB y otros por los estados que implementan la asignatura; entre ellos destacan:

- Fichas didácticas. Son complementarias o de apoyo y se usan en cualquier momento, sin que rija una secuencia.
- Guías de aprendizaje (del alumno y para el maestro). Deberán estar articuladas a los contenidos que presente el programa de estudios de la asignatura.

Se ha propuesto realizar audios y videos que acompañen las guías de la ALCIES. Por tanto, los tres materiales, la guía del alumno, la del maestro y los videos serian articulados.

Así, tanto en los materiales impresos como en los audiovisuales deben considerarse ciertos criterios para que resulten pertinentes, lingüística y culturalmente, al contexto en donde se utilizarán.

²⁶ Nestor Garcia Canclini aporta esta categoría para señalar la condición de marginación en el acceso a las tecnologías digitales como internet, televisión y radio. Esta falta de acceso no solo incluye el derecho a tener internet, ver televisión, o escuchar radio, sino a producir contenidos y difundirlos como parte de los derechos sociales y comunitarios de cualquier pueblo (García Canclini, 2005).

²⁷ La elaboración de este apartado estuvo a cargo de Tania Santos.

Es importante señalar que el proceso de elaboración de un material didáctico implica la toma constante de decisiones, que irán delimitando los contenidos culturales y lingüísticos con base en los objetivos que se propongan.

Veamos el siguiente cuadro:

Al inicio (fase de planeación)	• Delimitar a quién está dirigido el material (edad, contexto, sociocultural, dominio de la lengua, sea lengua indígena o español) • Decidir qué tipo de material se va a elaborar; es decir, el formato y también en dónde se va a utilizar. (en el aula, como material para la casa, etcétera) • Definir en qué lengua se elaborará el material. Aun cuando se espere que los materiales estén escritos en lengua indígena, esta decisión dependerá del perfil sociolingüístico de los destinatarios. • Seleccionar los temas que presentará el material, ya sea a partir de los contenidos del programa o de un análisis cultural. • Definir la organización del material (las secciones, los apartados) • Si se elabora un material para la enseñanza de lenguas debe considerarse el enfoque o método en el que sustentará el material, así como los contenidos lingüísticos, vinculados a las prácticas socioculturales del lenguaje.
--------------------------------------	---

Durante el proceso de elaboración	• Los elementos del material deberán probarse con los alumnos para identificar si son útiles y si logran los propósitos para los que son diseñados • Si el material está escrito en lengua indígena, se deberá revisar que la escritura sea uniforme, de acuerdo con la norma de escritura seleccionada. • Solicitar ayuda de especialistas en la lengua y la cultura para que los materiales tengan mayor pertenencia. • Identificar las imágenes o ilustraciones que puedan resultar ajenas al contexto o discriminatorias.
Una vez terminado el material	• Realizar el piloteo, decidir los cambios o modificaciones y dar seguimiento de los materiales.

Fuente: Tania Santos (2011). Criterios para el diseño de materiales para la enseñanza de lenguas indígenas, México, Inali (mimeo).

Para el caso específico de materiales impresos para la asignatura de Lengua y Cultura Indígena, es importante considerar los siguientes aspectos:

Elaboración
de materiales

1. Que presente los contenidos del programa
2. Para jóvenes de primero de secundaria
3. Considerar si se trata de jóvenes hablantes y no hablantes de la lengua indígena.
4. ¿En qué lengua escribe?
5. Uso del alfabeto/ ¿cuál?
6. Cumplir con los propósitos
7. Cumplir con los aprendizajes esperados
8. Contemplar actividades para alumnos L1 y L2
9. Lenguaje adecuado al estudiante
10. Integrar secuencias didácticas (inicio, desarrollo, fin)
11. Organización de las actividades (parejas, equipo, grupal, individual)
12. Prácticas sociales del lenguaje
13. Vinculación entre la lengua y la cultura
14. Enfoque intercultural
15. Enfoque comunicativo funcional para la enseñanza de lenguas
16. Actividades de lectura, escritura, expresión oral, reflexión sobre la lengua
17. No presentar estereotipos de la cultura
18. No folklorizar las prácticas sociales
19. Tiempo contemplado para las actividades
20. Selección de imágenes pertinentes al contexto de los jóvenes
21. Lúdico
22. Tomar en cuenta las variantes dialectales
23. Conocimiento, reconocimiento, valoración
24. Actividades de evaluación articulado al video

Fuente: Tania Santos (2012), Implicaciones para el diseño de materiales para ALCIES. Documento interno de trabajo, México, CGEIB.

Los materiales audiovisuales en la ALCIES

En la producción de medios o materiales audiovisuales desde el aula se pueden trabajar contenidos escolares a partir del conocimiento indígena y la lógica comunitaria en la que viven y se relacionan los pueblos indígenas, como lo señalan los contenidos de los programas de estudio de la asignatura.

En la lógica comunitaria de los pueblos indígenas, la asamblea (28) es un espacio de toma de decisiones donde se plantean conflictos y soluciones, donde se piensa, se reflexiona y se decide de manera consensuada. Podemos entonces tomar la asamblea como ejemplo de la lógica comunitaria y como una estrategia para generar contenidos en el aula desde la aproximación a los conocimientos indígenas, planteando siempre el acuerdo y el consenso de todos aquellos involucrados en la generación y planeación de los contenidos conforme los contenidos curriculares.

El uso de materiales diversos en lengua originaria implica efectuar actividades y reflexiones específicas que se vinculan con los saberes tanto académicos como comunitarios, los cuales requieren salidas de información en medios (incluidos medios audiovisuales) que den a conocer y legitimen, desde el espacio escolar, las prácticas sociales y culturales de las comunidades indígenas. De esta manera, la ALCIES pretende que el uso de diversos medios en el aula tenga, además, un énfasis crítico; es decir, que en el salón de clases se produjeran mensajes propios en diversos formatos, que sean un objeto de reflexión para el tratamiento de temáticas y actividades desde la perspectiva del saber comunitario y la cosmovisión indígena.

Tomar en cuenta estas circunstancias de acercamiento y apropiación de la tecnología por parte de los pueblos indígenas ayuda a construir o producir materiales interculturales, en el entendido de que la pertinencia de la

28 Véase capítulo 2 para ampliar el concepto de asamblea en el apartado sobre comunidad

interculturalidad se basa en el reconocimiento del otro, en la premisa de que las diferencias culturales nos enriquecen como individuos y que todos en algún momento somos distintos o diferentes para otros, circunstancia que no pone en riesgo nuestras creencias o costumbres; por el contrario, nos nutre y permite crecer.

En este sentido, es relevante contextualizar el uso que los pueblos indígenas le han dado a las Tecnologías de la Información (TIC) en años recientes. Para ello, conviene citar a Carmen Gómez Mont, que a la letra dice:

La creación de la sociedad informacional en México es ilimitada y desbalanceada, cuando se habla desde una perspectiva de conjunto de su sociedad. Algunos sectores participan con mayor decisión que otros y como tal se construye un fenómeno que pretende ser universal, de forma fragmentada e incompleta. Es evidente una creciente participación de las comunidades indígenas en iniciativas que competen a los viejos y nuevos medios de información y comunicación, aunada a una falta de documentación escrita sobre los procesos de apropiación y creatividad tecnológica.

La fotografía, el cine, las radios comunitarias, el video, el fax, el teléfono celular y finalmente internet forman parte de su cotidiano. La llegada de estos medios ha sido en gran medida silenciosa y desconocida para la mayoría de la población mexicana, sin embargo, para las comunidades estos medios han sido un motor para conservar su memoria histórica, impulsar la producción y venta de sus productos y fortalecer sus relaciones sociales a nivel regional, nacional e internacional.

La diversidad de medios que forma parte del cotidiano en la vida de las comunidades es inmensa. Algunos de ellos han sido debidamente analizados y evaluados como el caso de las radios comunitarias, en menor medida se ha hablado del video, de la telefonía e internet. Ante el video se observa una proliferación de cámaras sin precedente, así como la institucionalización de

centros de transferencias de medios que les han introducido al lenguaje de la edición y postproducción teniendo como mediadoras tecnologías electrónicas. (Gómez Mont, 2002).

Es así que el uso de las tecnologías para producir contenidos provenientes de los pueblos indígenas contribuye, desde nuestro punto de vista, a construir un México intercultural. La interculturalidad nos sirve a todos; también para ampliar las posibilidades de entendimiento entre diversas culturas y lenguas, así como para intercambiar conocimientos entre indígenas urbanos y rurales; esto, aunado a la convergencia de medios, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación, sienta las bases para la comunicación intercultural.

De manera específica, construir materiales interculturales es colectivizar conocimiento para una gran diversidad de receptores; por ejemplo, diseñar un material didáctico pensado para el aula implica construirlo también para la comunidad cercana, las autoridades educativas, las comunidades vecinas, el estado, el país, etc.

De esta manera, se intenta que los materiales puedan ser entendidos, disfrutados y aprovechados por cualquier persona.

De acuerdo con esta condición, la ALCIES fomenta habilitación en medios y posibilita que los estudiantes compartan los contenidos generados desde el aula en diferentes niveles de la educación y de manera radial entre escuelas telesecundaria, inicialmente con planificada y desarrollada de manera colaborativa, plasmada en formatos impresos y electrónicos, así como con audios y audiovisuales diversos producidos con equipamiento escolar o desde celulares, radiograbadoras sencillas, transmisiones locales de diario altavoces, etc.

El fin último de medios en el aula es concretar experiencias de comunicación mediante el desarrollo de proyectos de medios, a partir de los contenidos propuestos en el programa de estudios de la asignatura o de los contenidos que surjan en las aulas, para realizar programas de radio, revistas, periódicos escolares, periódicos murales, historietas y, en la medida de lo posible, publicaciones electrónicas; En este sentido, la convergencia de medios es una herramienta conceptual que ayuda a entender cómo y cuándo utilizar y hacer converger distintos medios.

Sin embargo, para elaborar materiales didácticos desde el aula, es importante recordar que para registrar un mensaje, una idea, un hecho, sólo basta lápiz y papel.

Por ello, aun cuando se carezca de todo, como suele suceder en muchas escuelas del país, es posible concentrarse en los contenidos y no en la plataforma ideal para difundirlos; una vez teniéndolos, es más sencillo encontrar o solicitar plataformas tecnológicas.

La producción profesional de los materiales audiovisuales

Las dos características básicas o principales del material audiovisual e impreso que acompaña a la ALCIES en sus distintas lenguas son, en un sentido amplio, la reflexión sobre la cultura y la utilización de la lengua como objeto de estudio. Los formatos son diversos: libros de texto, guías de trabajo para alumnos y maestros, videos, audios, capsulas de radio, fichas didácticas, entre muchos otros.

Para realizar materiales audiovisuales de manera profesional en cualquier formato, es preciso conocer a fondo los contenidos de la asignatura por trabajar y determinar si estos materiales serán articulados a un libro de texto como ocurre con algunos materiales propuestos para telesecundaria; o si

serán complementarios, como videos temáticos generales.

Después de definir si los materiales audiovisuales serán articulados o complementarios, hay que comprender las necesidades planteadas por el programa de estudios de la lengua y cultura en cuestión al revisar los bloques de contenidos y conocer las finalidades tanto del programa como de los libros de texto, videos y audios de apoyo que existan.

Una vez decididos los contenidos que incluirán el audio o video, es imprescindible establecer el momento didáctico en que habrá de usarse. Con el guion terminado, se hace la producción tratando de que quede tal como la imaginamos; aunque por lo general, el resultado final es distinto, quizás mejor, quizás incompleto, con este material y su información se podrá colaborar de manera objetiva con los contenidos de la asignatura.

Si la guía del alumno los contenidos del programa son el punto de partida para la producción de audiovisuales, es factible ubicar los momentos didácticos de "conocimiento, reconocimiento y valoración" en que se puede insertar el video o el audio (29) al revisar el sentido de las secuencias didácticas y los aprendizajes esperados.

Lo anterior permitirá definir propuestas de contenidos para el material, darles un primer orden e insertarlos en un momento didáctico; así se establece la finalidad o propósito educativo del mismo, para efectuar la investigación temática que habrá de abordarse en los materiales. Para ello, conviene tener un método sencillo que dé certeza sobre el discurso que se va a construir, pensando en su utilidad. Lo anterior se sistematiza en un instrumento llamado guiones de contenidos, sobre el cual trata el siguiente apartado.

29 Para trabajar el enfoque de la asignatura, conviene consultar nuevamente el capítulo 2, donde se especifican estas categorías.

Construcción de guiones de contenidos (gc) para la producción de materiales audiovisuales

El esquema de GC sirve tanto para el trabajo profesional de producción de videos y audios ALCILES como para el trabajo de profesor en el aula. La intención del instrumento es capacitar a los estudiantes en la investigación y construcción de ideas e información sobre la lengua y cultura en cuestión, para lograr así los propósitos de la asignatura y al mismo tiempo producir un acervo sobre las lenguas y culturas indígenas de nuestro país.

A continuación, se dan algunas sugerencias sobre como trabajar y ordenar la información dentro de un guión de contenidos. Una vez escrito este, es posible construir el guión de producción o guión definitivo para un audiovisual. El GC es útil para ordenar y estructurar la información que tenga como fin una salida de medios y, como fase previa, facilita la elaboración del guión de producción para televisión, radio, historieta; o bien, un primer esbozo para crear una revista, periódico, etcétera.

Algunos criterios básicos para desarrollar el guión de contenidos

- La información bibliográfica recopilada debe ser primero validada por un especialista en la lengua y la cultura, sea este un académico, un estudioso de la cultura o una persona mayor de la comunidad que conozca y tenga interés por su lengua y su cultura.
- Esta información debe después ser calificada, trabajada y, de alguna manera, adecuada para secundaria. Se debe construir como principio un discurso claro y asequible para los estudiantes. Si son los alumnos quienes desarrollan el discurso, entonces este paso sucederá de manera natural.
- Cuando la información sea clara, se delimitará el texto que irá con voz en off y que leerá la persona elegida eventualmente para hacer la locución, también se podrán desarrollar los textos que presenten e introduzcan el video,

las reflexiones de autores diversos, las opiniones y comentarios de autoridades de la comunidad para lograr interesantes momentos de voz en off.

- Decidir si el audio o el video incluirá o no entrevistas, o ficción, es importante para considerar guías de entrevistas o una línea argumental en el caso de la ficción: una historia y sus hechos, que ayuden al mejor entendimiento del mensaje.

- Cuando se define el tipo y formato de video que se quiere, el guión se arma con seguridad y con suficientes elementos para que quede una propuesta clara.

- Una vez coordinadas en tiempo y en escenas todas las voces en off, entrevistas y ficciones, se debe valorar la factibilidad de producción al confirmar, escena por escena, que todas puedan producirse técnica, económica y logísticamente; de lo contrario, es preciso pensar en soluciones para realizarlas.

- Toda la información del GC terminada debe revisarse al último por el especialista en la lengua y la cultura y el de materiales didácticos, o por un maestro de las ALCIES que se encuentre trabajando frente a grupo y tenga interés en la producción de materiales.

- Revisado el GC, resta observar que se articules bien dentro de la propuesta de la guía del alumno o el programa y entregarlo al responsable de la producción para que lo valore y apruebe su factibilidad, a fin de producir un audiovisual lo más cercano posible a la propuesta. En el Anexo 9. Pequeños detalles para grandes realizadores, se encuentran elementos para entender los procesos de producción televisiva.

Esquema de guión de contenidos para profesionales

a) Sinopsis. En este apartado, se describen brevemente los contenidos del material que habrá de producirse y su utilidad pedagógica o didáctica. Esta sinopsis servirá como punto de partida y resumirá la intención de todo el trabajo. Aquí se dan explicaciones tan básicas como: se trata de una revista

(programa de radio, televisión o el medio que se elija) en la que se reflexiona, a partir de entrevistas e información de archivo, sobre la migración de los jóvenes del pueblo zapoteco.

b) Tratamiento y formato. En este apartado, se define en qué momento didáctico de la propuesta educativa de la asignatura se inserta el material. La complejidad radica en resolver que tipo de información y tratamiento de ésta corresponde a cada momento de aprendizaje intercultural: conocimiento, reconocimiento y/o valoración.

También es importante pensar en el formato visual donde puede caber esta información planteada desde los momentos didácticos. Se sugiere utilizar los ocho formatos de telesecundaria antes descritos por su relevancia, ya que están diseñados desde la lógica de producción que establece la Dirección General de Televisión Educativa de la SEP.

En seguida, se hace un repaso de los momentos didácticos desde una mirada audiovisual para cruzar esta información con la descripción de los ocho formatos de televisión educativa, en tanto parámetros para encontrar el mejor tratamiento y tono del material.

- Momentos didácticos
- Conocimiento/ interculturalidad: ¿Quiénes somos? ¿Qué hacemos?

Se refiere al conocimiento de la diversidad cultural. Es un primer acercamiento a la diferencia desde la historicidad y la contingencia, pues supone construir la disposición y la apertura tanto cognitiva como ética para que sea posible el reconocimiento, es decir, el impacto de la diferencia. En este sentido, cuando algún contenido o dimensión cultural sea nueva para los alumnos o el maestro, este conocimiento nuevo debe ser apreciado y asimilado como propio, con el fin u objetivo de reconocer también que aquellos conocimientos nuevos complementan lo ya aprendido fuera o dentro de la

escuela en beneficio de todos.

En una situación de conocimiento, se presentaría la situación socio-comunicativa (o parte de ella) lo suficiente contextualizada para ser percibida como “cercana” al alumno.

- Reconocimiento / multiculturalidad: ¿Cómo nos ven? ¿Cómo vemos a los otros? Al reconocer, se avanza en el contacto cultural y se afecta la identidad porque deja de considerarse la tradición propia como la única válida y legítima para construir la realidad; es un momento de relativización de lo propio y, por ello, es un proceso conflictivo en que se cuestionan los parámetros epistemológicos y éticos. No obstante, esta disposición y apertura epistemológica y ética va consolidándose a la vez, desde marcos más incluyentes y equitativos, lo cual allana el camino hacia la valoración.

En una situación de reconocimiento, se problematizaría la situación socio-comunicativa en términos de la relación con las creencias y prácticas del alumno.

- Valoración / interculturalidad: Y nos parece que... ¿Qué me parece a mí?

Es la resignificación de la diferencia, la puesta en común a partir de una posición ético-epistemológica intercultural, donde distintas formas de construir la realidad son validadas y legitimadas desde la mirada propia, admitiendo la eficacia cultural que cada perspectiva cumple para la vida de las personas. La valoración es importante en el aula, ya que hace patente la riqueza que nos aporta la diversidad y nos permite valorar nuestra propia cultura con parámetros más amplios.

En una situación de valoración, se trataría indirectamente la situación socio-comunicativa propia del alumno, presentando situaciones análogas a las que vive (por ejemplo, situaciones en otras culturas agrícolas donde se

realicen rituales antes de comenzar el ciclo de siembra) o situaciones opuestas, pero igualmente comprensibles gracias al trabajo de reflexión que ya se ha efectuado.

Formatos de tratamiento de la información

- **Introductorios.** Dan inicio a una secuencia de aprendizaje, contienen información general acerca de su importancia y su interrelación con otros temas y/o áreas de conocimiento y ofrecen un encuadre del contenido por desarrollar.

- **Motivadores.** Generan interés sobre el tema y, con ello, promueven el desarrollo de habilidades de búsqueda, la interacción en el aula y el trabajo colaborativo. Su lugar, número y extensión varían en las secuencias de aprendizaje, pues se orientan a fortalecer el trabajo en alguna sesión, contenido o actividad particular.

- **Problematicadores.** Muestran una situación problemática o de conflicto sobre un tema para abordar el contenido desde una perspectiva crítica, a la vez que promueven el planteamiento de preguntas y la búsqueda de respuestas dentro y fuera del aula.

- **Ejemplificadores.** Muestran distintas aplicaciones de un concepto en diversos contextos y permiten observar estas aplicaciones en situaciones concretas de la vida diaria.

- **Formalizadores.** Abordan aspectos específicos de un tema, dando información puntual que ayuda al entendimiento profundo de un contenido particular.

- **De reflexión.** Propician la discusión y la participación de los alumnos en diversas situaciones, promueven la interacción en el aula a partir del diálogo y reflexión colectiva y, por su diseño interactivo, favorecen la socialización del conocimiento en el aula.

- **De extensión académica.** Proporcionan materiales audiovisuales para complementar los contenidos temáticos de los libros y coadyuvar en la

formación integral del alumno. Mediante documentales y películas seleccionadas por su contenido, se espera que los estudiantes reflexionen sobre temas actuales de interés general. Asimismo, con la transmisión de estos programas, se busca abrir entre los jóvenes un espacio de recreación que les permita desarrollar una visión crítica tanto del ámbito nacional como del internacional (SEP, 2007:44).

Las posibilidades de articulación entre los momentos didácticos y los formatos para nuestro material se describen en las dos primeras columnas del siguiente esquema. En la tercera columna, una vez seleccionada a la articulación, se describe el medio elegido y el posicionamiento del material.

Relación de los momentos didácticos con el formato para la producción profesional de videos

Introductorio	Conocimiento	Folletos, periódicos, murales o de aula que ayuden a difundir o sensibilizar sobre la lengua y cultura en cuestión.
Motivador	Conocimiento, Reconocimiento y valoración.	Guías de alumno y maestro con videos articulados que ayuden a describir las prácticas culturales, así como las características de la lengua, para después presentar actividades y situaciones en las que se analice de manera crítica la situación actual de las lenguas y culturas indígenas, para finalmente establecer situaciones de toma de decisiones, a través de casos o problemáticas que impliquen la valoración de la lengua y la cultura indígena.
Contexto	Conocimiento y valoración.	Revistas, mapas, programas de radio que ayuden con datos sobre las prácticas culturales y las características de la lengua que se estén tratando en la clase.
Problematicadores	Reconocimiento y valoración.	Videos, audios que establezcan polémicas o debates sobre temas como el racismo y la discriminación de las lenguas indígenas o sus conocimientos, saberes y valores.

Ejemplificadores	Conocimiento	Videos que muestren los valores y complejidad del sistema o lógica de construcción del conocimiento indígena, a través de ficciones o documentales.
Formalizadores	Conocimiento	Guías de alumno y maestro con videos articulados que ayuden a describir los temas con la información que no se puede obtener de manera fácil, como en los centros de investigación especializada, sobre la lengua y la cultura en cuestión.
De reflexión	Reconocimiento y valoración.	Videos, programas de radio y/o revistas que incluyan las opiniones de especialistas, alumnos, maestros, gente de la comunidad entre otros actores, donde se aporten elementos para cambiar actitudes hacia la lengua y cultura indígena en los alumnos.
De extensión académica	Conocimiento, reconocimiento y valoración.	Pueden ser los contenidos de otros medios como programas de TV, radio, revistas, entre otros que no tengan como propósito la asignatura pero que pueden ayudar al desarrollo de aprendizajes en la asignatura.

El tratamiento de un guión de contenidos tiene que ver con definir el proyecto que los alumnos van a hacer. Es importante que se utilice o que se replique en el aula dinámica de la asamblea comunitaria, de manera que los estudiantes decidan el tratamiento, y el formato del material de manera consensuada. Aquí es donde se define y estructura por primera vez el guión. Si va a ser un guión de ficción se hacen los primeros apuntes de la estructura de la historia, si va ser un documental se definen las entrevistas etcétera.

c) Articulación pedagógica y uso didáctico. Este apartado hace referencia a dos aspectos. Por un lado, la articulación pedagógica que describe los propósitos que se persiguen cuando el destinatario (alumno o maestro) usa el material; por otro, señala el momento educativo concreto en donde se usará, es decir, su lugar en la secuencia de actividades didácticas para desarrollar un contenido. En este apartado del GC se decide donde entra el video o material didáctico, en que momento, antes o después de la actividad.

Debemos apuntalar el sentido y el posicionamiento del material dentro de la convergencia de medios y deducir como se articula o podría articularse el mismo con la guía del alumno o el programa de la asignatura, así como con las diferentes formas, tecnologías y medios de comunicación que existan en el entorno de los estudiantes, por ejemplo la asamblea comunitaria, cantos, chiflidos, bailes, medios de comunicación como la radio comunitaria, radio comercial, periódicos, revistas, pancartas, carteles, televisión abierta, etcétera.

En este espacio del GC, se debe también dejar claro que se espera del producto final, para que uso pedagógico o didáctico fue pensado. Por ejemplo, un programa de televisión o audio puede servir para reforzar aspectos de L1 o de L2, o bien un video para retomar practicas sociales vinculadas con la cultura, las cuales ayuden a los alumnos a reconocerse, así como a legitimar y dar relevancia a la importancia que determinada práctica tenga como elemento identitario.

Definido el proyecto, conviene que los alumnos reflexionen de que manera les va a ser útil, cómo se articula con el material que habrán de producir y con su libro de texto o programa. En grupo pueden reflexionar a partir de estas preguntas: nuestro proyecto y producto, ¿cumplen con las expectativas del bloque?, ¿Qué pretendemos aprender al llevar a cabo este proyecto?, ¿Cuáles son nuestras metas colectivas?

d)Desarrollo. Se propone que el desarrollo del guión de contenidos se divida en dos rubros para los materiales audiovisuales en general.

- Contenidos del material. En este rubro, se consigna información indispensable. Los contenidos del material por realizar se exponen sin analizar; es decir, se escribe todo aquello que la investigación arroje, de manera detallada, sin importar que haya información de sobre o no relevante,

pensando en los contenidos que podrá ofrecer el material.

- **Tratamiento de los contenidos.** Se escribe una introducción o un párrafo de acercamiento al programa o a la guía del alumno, donde se aclare sintéticamente qué contenidos serán trabajados y con qué fin o sentido. Se especifica el propósito pedagógico y didáctico de los contenidos.

Este rubro es como un primer boceto, una escaleta audiovisual, un story board o primer tratamiento de historieta, o bien, el primer texto para tener un mayor acercamiento al resultado final de un impreso.

Para ello, se integra toda la información necesaria para construir el guión de producción, las secciones de una revista, los contenidos de un programa de radio, etc. Aquí estará toda la investigación y los datos concretos de lo que finalmente vendrá en el producto final.

También se especifican las partes en que estará dividido el material y que contenidos irán primero y cuáles después, como primera estructura secuencial planteada. La información que no se había analizado comienza a ordenarse y seleccionarse, pensando en el resultado final.

e)Observaciones de pertenencia o de cercanía con los contenidos de programa de la asignatura. Debido a que la pertenencia está articulada a la estética cultural³¹ y a un formato adecuado del material, cualquier decisión en este aspecto debe ser analizada con el especialista en la lengua y en la cultura y dialogarla con el equipo.

31 Son aquellas características culturales visibles mediante las que podemos reconocer a un pueblo o cultura sin caer en la folclorización.

De esta manera, el apartado ayudará a los realizadores o diseñadores a situar los contenidos en un discurso adecuado y acorde tanto a la cultura como a la lengua; para ello, es importante siempre tener en cuenta el sentido o el significado cultural de las prácticas que se trabajen en el material.

Para lograr una mayor pertenencia en la producción, se recomienda hallar un espacio de coincidencia entre los propósitos del programa de la lengua y cultura en cuestión con las prácticas o actitudes que tienen los jóvenes de secundaria frente a la televisión, la radio, las historietas e impresos en general, de manera que la cultura audiovisual de los estudiantes contraste respecto a los contenidos y pueda tener una salida de medios audiovisuales.

Para comprender mejor la estructura del guión de contenidos y la manera que puede transportarse a un guión listo para la producción, se sugiere consultar el **Anexo 10**. Estructura de guión de contenidos para profesionales, el **Anexo 11**. Ejemplo de guión técnico de Náhuatl y el **Anexo 12**. Ejemplo de guión técnico español. de este volumen.

Esquema de guión de contenidos para producir videos, programas de radio y textos informativos **(32)** en el aula.

a) Autor(es). Se escribe el nombre del o los autores del guión de contenidos.

b) Propósitos. Consta de un párrafo donde se aclara brevemente que tema o contenidos serán trabajados.

c) Sinopsis. Es un resumen de la totalidad del programa de radio, televisión o

32 Por textos informativos se entiende las notas de prensa, periódicos murales o de aula, revistas e historietas. Cabe aclarar que no se intenta hacer una reducción de los formatos de texto sino distinguir la producción de materiales audiovisuales respecto de producción de materiales escritos.

textos informativos en un máximo de cinco líneas, de manera que pueda ser utilizado como presentación. Este apartado refleja lo que se desea crear u obtener como resultado final.

d) Desarrollo. Presenta aquella información indispensable para construir el guión de producción del programa de radio, televisión o textos informativos, con todos los contenidos que el equipo de trabajo acuerde integrar; las citas a textos, si es el caso, y los primeros apuntes y reflexiones que arroje la investigación.

El desarrollo es un gran borrador, un boceto descriptivo donde se copia o se anota únicamente lo que se utilizará de cada texto o audio. Si no hay acceso a texto electrónico que pueda integrarse al documento, se cita la fuente de consulta.

Una manera de organizarse es la siguiente:

- . Textos o fragmentos de textos que habrán de utilizarse. Se describe o copia únicamente lo que se usará de cada texto.

- Entrevistas. Mediante una guía de entrevistas, es posible detallar a quién se entrevistará y por qué. Si serán varias entrevistas, se especifica la cantidad de personas con las que se sostendrá la plática y los criterios de selección por sexo, edad, oficio o profesión, etc. Finalmente, se escriben las preguntas que se harán en cada entrevista.

- a) Tratamiento de los contenidos. Con el tratamiento de los contenidos, se pretende lograr el primer acercamiento a la estructura final del guión para producción de radio, televisión o texto informativo, como periódico mural o de aula, revista o historieta.

Para ello, los contenidos se dividen en partes, aclarando qué irá primero y qué

después. Esto ayuda a dar estructura y tiempos estimados al producto final. Aunque los contenidos se consignaron previamente en el desarrollo, en este apartado se hace el análisis de la información y se comienzan a trabajar y editar los nuevos textos, aquellos que se leerán ante el micrófono o que quedarán consignados en el texto informativo o de divulgación.

Los contenidos para programas de televisión, radio o textos informativos ya trabajados, se ordenan de la siguiente manera.

- Orden. La información se divide en las partes que decida el equipo de trabajo. En casi todas las producciones de radio o televisión, se toman como partes básicas las siguientes.

- Cortinilla de entrada, presentación del programa.
- Inicio del programa, presentación del tema o comienzo de la historia.
- Desarrollo del programa. Se detallan temas o momentos de la historia.
- Última reflexión sobre el tema o resolución de la historia.
- Cierre, remate de la información o final de la historia.
- Cortinilla de Cierre, Créditos del programa.

- Apuntes de producción. En este apartado se va consignando qué tipo de audio, música, sonido o imágenes se necesitan para la producción. Se selecciona:

- Música.
- Ráfagas o sonidos para transitar de una escena a otra.
- Sonidos incidentales.
- Audios de entrevistas o conversaciones.

Para las notas de prensa, textos informativos o de divulgación, se ordenan los contenidos ya trabajados de la siguiente manera:

- **Título de la nota o texto informativo.** El título debe ser atractivo, contundente; tiene como objetivo informar el contenido de la nota y captar el interés del lector.
- **Copete.** Se llama “copete” al resumen breve de la totalidad de la información. En el copete se intenta atrapar al lector y darle la sustancia o lo fundamental de la información en un pequeño párrafo, de manera que si el lector no termina de leer la nota, al menos conoce lo más relevante de la misma.
- **Desarrollo.** En el desarrollo del texto se integra la información de manera ordenada.
- **Remate.** Dependiendo de las características del texto, es importante finalizar con una reflexión, recomendación, epílogo o moraleja que ayude al lector a tener una idea completa y propia de la información en cuestión.

Los medios audiovisuales y escritos. convergencia para realizar proyectos en el aula(33)

Con las tres variantes del guión de contenido: programa de televisión, radio y textos informativos, tenemos la base para realizar o producir un medio audiovisual o escrito en el aula.

Este apartado ofrece algunas herramientas a manera de ejemplo para desarrollar diversos productos de medios en el aula. Los ejemplos están contruidos para los alumnos, por lo que el profesor puede copiarlos y entregarlos a los estudiantes para que desarrollen sus propios materiales y proyectos con la oportunidad de lograr, a través de la visión de los jóvenes, materiales pertinentes lingüística y culturalmente.

33 Tomados de Diego Castillo y Tania Santos, Sección exprésate, documento de trabajo para el diseño de proyectos de la guía de aprendizaje del alumno de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la educación secundaria, México, CGEIB-SEP, 2009.

La utilidad principal de estos ejemplos estará en aprovechar los medios para construir proyectos didácticos que se concreten en materiales en lenguas indígenas con contenidos culturales relevantes para secundaria y para la comunidad, con la colaboración y el visto bueno de los especialistas de la comunidad. Así, los materiales pueden servir para efectuar ejercicios de pronunciación, escritura y reflexión sobre la lengua y la cultura.

Una forma de construir aprendizajes colectivos entre los estudiantes es elaborar materiales en el aula, ya que aquellos alumnos que saben y escriben la lengua pueden ser los encargados de crear y revisar los textos de otros compañeros, tanto de los que hablan y escriben la lengua como de quienes estén aprendiendo a escribirla y hablarla⁽³⁴⁾ Durante la elaboración de materiales, los alumnos pueden tener diferentes funciones, como recopilar, grabar o ilustrar. La necesidad de que en esta asignatura se construyan de manera colectiva los aprendizajes va más, allá del aula, ya que para asegurar la pertinencia de los contenidos es imprescindible la participación de la comunidad, la que sólo puede brindar y validar los contenidos a trabajar y reflexionar por los estudiantes.

Se recomienda que los alumnos trabajen los siguientes ejemplos con su profesor, quien debe revisar su programa o libro de texto para observar la correspondencia del material por desarrollar.

Elaboración de programas de radio

Para llevar a cabo un programa de radio, es necesario planear qué queremos grabar, recabar la información y finalmente organizarla. Para ello, les sugerimos elaborar el guión de contenidos en su totalidad y tomar en cuenta las siguientes recomendaciones.

34 Para entender mejor la metodología del aprendizaje colectivo, se sugiere consultar el capítulo 5 del presente libro, donde se describe como trabajar con los distintos escenarios lingüísticos que puedan presentarse en el aula.

Realizar un programa de radio no es sencillo; por ello, es importante tener una que nos ayude a organizar la información. A esta guía le llamamos guión radiofónico y puede hacerse de distintas maneras.

Después del guión de contenidos, sigue realizar el guión, que es el instrumento ideal para planificar cualquier programa radiofónico y, especialmente, para prever qué material sonoro será necesario para su producción.

En el guión se detallan, por tanto, todos los pasos a seguir en función del programa al que nos vayamos a enfrentar. Además, el guión es la pieza clave para que locutores y técnicos se entiendan y sepan qué va a suceder en cada momento.

Para realizar un programa de radio en nuestra asignatura, no es necesario tener aparatos sofisticados o profesionales de grabación; puede hacerse con cualquier aparato de grabación disponible, ya sea una grabadora de casetes vieja o incluso un celular que tenga micrófono para grabar. En este caso, nuestros elementos técnicos tal vez simplemente sean el botón de grabar y el botón para detener la grabación.

En radio se pueden establecer tres aspectos del guión a tomar en cuenta:

- a) La información que contienen (si es suficiente, si faltan fuentes o puntos de vista distintos, etcétera).
- b) La posibilidad de mejorar la grabación introduciendo sonidos ambientales, distintas voces de locución, música, etcétera.
- c) La forma en que se pueden presentar (como noticia, narración, cuento, anécdota, etcétera).

Con base en esos tres aspectos, se puede decir que existen, entre otros, dos tipos de guiones: los literarios y los técnicos.

Para nuestro trabajo, atiendan los siguientes ejemplos:

Guiones literarios. Son guiones donde el texto es lo más relevante, es lo que leerá el locutor o los locutores. En el guión literario se consignan los momentos donde entrara la música, los sonidos incidentales y los efectos en general. Las indicaciones en el guión como en el siguiente ejemplo:

Locutora 1 (melancólica): “Él estaba allí, mirando el río”.

Locutora 2 (riendo): No creo, ese río no se secó hace años.”

Ejemplo de guión literario:

Locutor 1: Buen día para todos, éste es un programa grabado en la escuela telesecundaria Benito Juárez y en esta ocasión vamos a platicar sobre los problemas que las graves inundaciones del 2007 han ocasionado en el estado de Tabasco.

Locutor 2: Los damnificados en Tabasco se pueden contar por miles. A continuación daremos algunas estadísticas.

Operador: (Transición) Ráfaga musical.

Locutor 3: (Hace la lectura de estadísticas.)

Locutor 1: Para brindar información de primera mano, nos hemos dado a la tarea de entrevistar a algunos de los damnificados. Por falta de elementos técnicos no pudimos grabar estas entrevistas, pero vamos a comentarles qué fue lo que nuestros entrevistados nos narraron.

Locutor 2: Yo pude platicar con la señora Irma Gómez y lo que ella comenta es que cuando comenzó a llover...

Guiones técnicos. A diferencia del guión literario, el guión técnico es mucho más preciso en las indicaciones de producción, mientras que en el guión literario solo aparecen acotaciones o indicaciones sencillas en el técnico hay más precisión en tiempos de lectura, en los segundos donde entran y salen sonido, etcétera.

Ejemplo de guión técnico:

Música de entrada: 5 segundos.

Operador: Ráfaga de transición 2 segundos.

Locutor 1: Presentación del programa (se entiende que el texto ya existe y se lee).

Locutor 2: Introducción al tema “La desnutrición en México” (ya hay texto definido y se lee).

Locutor 1: Desarrollo del tema (se entiende que el texto sobre el tema se completa).

Locutor 2: Cierre del tema.

Locutor 1: Despedida del programa.

Música de salida: 5 segundos.

Cabe mencionar que estos dos tipos de guiones se pueden trabajar juntos, pueden existir momentos del guión literarios y otros más técnicos. Para grabar efectos de sonido, es factible recurrir a distintos métodos los más sencillos los pueden realizar ustedes mismos, usando la imaginación, por ejemplo, hacer sonidos diversos con su propia voz, imitar sirenas, pasos o cierre de puertas, el caminar de una persona, etc. No hay límites para ello. También pueden salir a grabar a la calle ruidos de camiones, de caballos, de fábricas, de ríos, etc. Este tipo de sonidos se marcan en el guión entre paréntesis, por ejemplo:

Locutor 1: El día de ayer, (la tormenta) (sonidos de rayos y truenos) tuvo consecuencias graves en la comunidad, ya que tiró 6 árboles y afectó varios caminos...

¿Cómo nos organizamos?

Después de escribir el guión técnico o literario, hay que grabar el programa siguiendo las indicaciones del guión; lo pueden hacer con una grabadora o una computadora de la escuela que tenga micrófono.

Es importante que distribuyan las tareas entre los integrantes del equipo para el manejo de la música instrumental, los efectos, la intervención de los locutores. Revisen el guión para que cada quien sepa en qué momento intervendrá y tenga todo listo. Con ello lograrán hacer en menos “tomas” su programa de radio.

Elaboración de historietas

En primer lugar es recomendable que lean distintas revistas de historietas que puedan servir de inspiración. Después, es preciso desarrollar el guión de contenidos para que sepan qué información presentara la historieta y tengan la base de lo que quieren contar. Es recomendable poner atención en el orden de la información “dura” o los contenidos que van a transformarse en diálogos de personajes y situaciones.

En las historietas puede contarse todo tipo de historias, cuentos, leyendas e incluso darse información científica o cultural. Es importante crear y describir a los personajes que participarán en la historieta e identificar las cualidades y particularidades de cada uno en el apartado llamado “copete”, correspondiente al GC en la parte de textos informativos. Definan como serán sus personajes y dibújenlos en los en distintas situaciones.

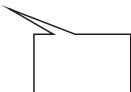
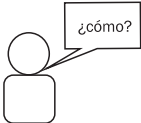
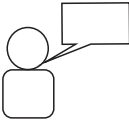
Las historietas tienen siempre un paso previo al dibujo, llamado argumento, el cual se plasma en un guión para historieta. En éste, deben explicitar las características de la ilustración que va en cada viñeta o recuadro, además de escribir el texto del narrador y los diálogos entre los personajes.

Durante la creación de la historieta, definan si desean inventar un relato o se basarán en otro texto; no olviden apuntar esta decisión en el apartado o el tratamiento de los contenidos del GC. Para crear la historieta, es necesario cuidar la secuencia de las viñetas o dibujos e incorporar los textos escritos en los lugares específicos para ello.

Es necesario que los textos claros y precisos. Es recomendable escribir con letra clara y ordenada. No olviden utilizar palabras que representen sonidos (onomatopeyas) para ambientar la acción.

Una historieta puede incluir los elementos que se enlistan a continuación:

Características de una historieta

Viñetas: Los recuadros con dibujos que muestran la secuencia de acciones de historia.	
Globos de dialogo: Espacios donde se insertan los diálogos de los personajes.	
Globos de pensamiento: Espacio donde se escriben los pensamientos de los personajes	
Texto narrativo: Narración que se inserta fuera de los globos	El hombre sin cara hizo la pregunta y nadie quien responder 
Onomatopeyas: Signos que representan sonidos o emociones de los personajes	El hombre sin cara, lloró su desgracia. 

Argumentos para la historieta:

Puede construirse en dos columnas, una para texto y otra para ilustración. Este tipo de argumentos son el primer paso de una historieta, las imágenes aún no existen, porque el escritor del argumento las imagina y propone, para que posteriormente, el ilustrador o diseñador las realice. Por ejemplo:

TEXTO	IMAGEN
Texto narrativo: Don Pedro llegó corriendo a la estación de camiones, pues estaba apurado.	Pedro corriendo entra a la estación, parece que echa chispas, Pedro está vestido como campesino, es delgado y lleva un morral muy abultado.
Diálogo Pedro: ¿Oigan a qué hora sale el primer camión a Guanajuato? Boletero: Hoy no hay, hasta mañana.	Pedro está parado frente a la ventanilla de venta de boletos, en segundo plano vemos al boletero. Cuando el boletero responde en un recuadro más chico, dentro de la misma viñeta vemos la cara desesperada de Pedro.

¿Cómo nos organizamos?

Después de redactar el argumento, se dibuja la historieta con todos sus elementos, y al concluir, se revisan los textos y se corrige la ortografía.

Elaboración de un periódico

¿Cómo nos organizamos?

Con su GC en mano, divídanse en equipos y elijan una de las siguientes comisiones:

Consejo de redacción. Este equipo será el encargado de seleccionar los textos que se incorporen al periódico. Son los que organizan los contenidos del

periódico conforme los temas y secciones que acordaron entre todos.

Reporteros. Son quienes proponen temas, investigan y redactan los textos que se publicarán en el periódico (noticias y reportajes).

Fotógrafos. Acompañan a los reporteros para tomar las fotografías que apoyen o ilustren las noticias o reportajes.

Caricaturistas. Pueden dibujar personajes o presentar algún suceso de una manera divertida.

Formadores. Son los encargados de organizar y distribuir la información, las fotografías o las caricaturas en las páginas del periódico.

Pasos para elaborar su periódico:

1. El equipo de fotógrafos y reporteros saldrá a la comunidad a recopilar la información y después redactará los textos periodísticos.

2. Conforme se entreguen las noticias, reportajes, anuncios, etc., el consejo editorial decidirá si los textos son apropiados y en qué sección deberán integrar 5%. No olviden revisar la ortografía y la puntuación.

3. Los formadores deberán organizar los contenidos de las secciones y se encargarán de la distribución de las noticias y demás textos.

4. No olviden elaborar la primera plana; pueden revisar algunos periódicos que se publiquen en su comunidad para tener una idea de cómo pueden organizar esta sección.

Elaboración de una revista

Retomen la estructura del guión de contenidos para el aula y definan en la parte de sinopsis, el propósito de su revista. En el desarrollo, anoten a quién irá dirigida a: publicación y las secciones o el tipo de información que desean

incluir; es decir si la revista hablará de un tema en particular que vieron en el bloque o si tratará diversos temas relacionados con éste. Aquí es necesario proponer los textos que se puede: publicar (reportajes, entrevistas, nota, etc.). De igual forma, deberán poner e de acuerdo para darle un nombre a su revista.

En la sección del tratamiento de los contenidos:

- Busquen, en el contenido del bloque, textos que hayan escrito para incluirlos en su publicación; ésta puede ser una de las secciones que muestre su revista pueden incluir entrevistas de familiares o de cualquier miembro de su comunidad,- si lo prefieren, presenten entrevistas de sus propios compañeros de clase

- También es posible sugerir la redacción de algún reportaje dedicado a alguna celebración importante de su comunidad.

¿Cómo nos organizamos?

Organícense en equipos y realicen las siguientes actividades:

- Dos o tres equipos se encargarán de investigar y recopilar la información para elaborar los textos de su revista. No olviden cuidar la redacción y la presentación de los mismos. Consigan las ilustraciones para las revista; pueden tomar fotos, pegar recortes o hacer ustedes mismos los dibujos que acompañaran los textos. Verifiquen que las secciones tengan un título y el nombre de los autores.

- Un equipo más será el encargado de revisar los textos, decidir en qué sección"“pueden incorporarse aquellos que los demás equipos vayan escribiendo y elaborar el índice con los contenidos de la revista.

- Otro equipo creará algunos anuncios para promocionar artículos que se consigan o produzcan en su comunidad, o eventos que quieran promover.

· Si cuentan con un procesador de textos, pueden comisionar a otro equipo para transcribir los contenidos.

· Un último equipo elaborará la portada de su revista. Si lo prefieren, hagan un borrador con los elementos que presentará la portada (título de la revista, imágenes, muestra de los contenidos). Se les sugiere utilizar distintos colores, tipos y tamaños de letras para hacerla más atractiva.

Elaboración de un periódico mural y de aula

Seguramente han participado en la elaboración de un periódico mural, En casi todas las escuelas, se utiliza este recurso para dar a conocer información de distintos temas a toda la comunidad escolar. Por lo regular, en el periódico mural encontramos efemérides; sin embargo, también nos sirve para promover tradiciones y costumbres de nuestro país o temas relacionados con el arte, la cultura, los deportes o cualquier otro acontecimiento relativo a nuestra comunidad.

El periódico de aula, por su parte, se utiliza dentro del salón de clases y es muy común que se coloque en un lugar especialmente designado para presentar la información diversa. Muchas veces, es el medio ideal para mostrar los trabajos rechazados sobre un tema específico o los resultados de algún proyecto escolar. En él pueden encontrar textos, avisos, cuentos, dibujos, noticias, carteles, entre otros.

Para realizar el periódico mural o de aula, trabajen con su guión de contenido.

En el apartado de sinopsis, consignen el propósito del periódico, así como el tema del que tratará; puede ser un tema de reflexión o un bloque

completo del programa.

Para el apartado de desarrollo, busquen los textos, dibujos o demás información relacionada con el tema elegido; asignen comisiones para organizar y facilitar el trabajo. Unos pueden dedicarse a la elección de textos, otros a organizar el periódico de aula o mural, unos más a seleccionar material gráfico.

No olviden, para la sección del tratamiento de los contenidos, seleccionar material claro para que todos puedan leerlo. Pueden dejar algunos ejemplos y proponer la redacción de notas que expliquen la actividad que realizaron.

Finalmente, en el apartado de orden, distribuyan los contenidos que se presentaran en su periódico de aula o escolar.

¿Cómo nos organizamos?

Después de realizar el GC para el periódico, utilicen la información del desarrollo y dispónganla como hayan acordado en su apartado de tratamiento de los contenidos. Recuerden seguir el orden que establecieron para la información. No olviden elegir diferentes tipos y tamaños de letra, así como distintos colores para que los títulos o encabezados sean más atractivos.

REFERENCIAS

Aparici, Roberto, La comunicación es un asunto de todos. Archivo de c educativa, 2008, disponible en <http://www.robertoaparici.net> (Consulta: marzo de 2011).

Castillo, Diego y Tania Santos, Sección exprésate, documento de trabajo para el diseño de proyectos de la guía de aprendizaje del alumno de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria, México, CGEIB-SEP, 2009.

García Canclini, Néstor, Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la interculturalidad, Barcelona, Gedisa, 2004.

Gómez Mont, Carmen, Desafío de internet ante la construcción de los usos sociales . El caso de las comunidades indígenas mexicanas, México, cintic/un am / fcpys, 2002.SEP-CGEIB, Modelo de uso de convergencia de medios de la asignatura de Lengua y Cultura: Nahuatl, Mixteca y Zapoteca del primer grado de la telesecundaria, México, SEP-CGEIB, 2007.

Normativas generales para publicar en la revista de interculturalidad de la RECIM

La Red de Cooperación Intercultural Multilingüe (RECIM), es una instancia educativo- cultural integrada inicialmente por los países signatarios de las Repúblicas de Bolivia, Ecuador, Perú y Paraguay. Así mismo, han sido incorporados a la Red: Argentina, Brasil, Colombia, Chile y Venezuela, a través de una Declaración de Intención, presentada por los Ministerios de Educación de los países mencionados.

Conforman además en carácter de miembros del Consejo Consultivo y de Cooperación de la RECIM, las siguientes Instituciones: Instituto LINGUAPAX – UNESCOCAT (España), Instituto Iberoamericano del Patrimonio Natural y Cultural del Convenio Andrés Bello (IPANC-CAB) (Ecuador), el Instituto Nacional de Educación Superior (INAES) (Paraguay) la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) de Paraguay, la Universidad Nacional de Itapúa (UNI) de Paraguay, la Universidad de los Andes de Bogotá, Colombia, la Secretaría Nacional de Cultura de Paraguay, la Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo (UNVES) de Paraguay, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) de México. Por otro lado, la Secretaría Ejecutiva de la RECIM, es Paraguay, a través de la Comisión Nacional de Bilinguismo (CNB).

Temas Fundamentales para la RECIM son:

- La Educación Intercultural Multilingüe (EIM) como instrumento privilegiado para el afianzamiento de la identidad cultural y movilización de sus recursos.

La situación de alto riesgo de las poblaciones indígenas y rurales en cuanto al desarraigo de sus comunidades de origen, deterioro de su identidad cultural y empobrecimiento económico.

- La necesidad de que exista un marco institucional que regule las relaciones de cooperación entre los países signatarios, para reforzar el valor del diálogo, la cooperación, el intercambio de experiencias y la solidaridad.
- La conveniencia de articular programas que movilicen recursos administrativos intersectoriales (salud, agricultura, economía) para favorecer la participación efectiva en la construcción de espacios de desarrollo que afiancen el arraigo, la cohesión y la identidad de las culturas.

El objetivo de la revista de interculturalidad es: contribuir a la creación de un espacio de socialización, difusión y comunicación de los países miembros de la Red de Cooperación Intercultural Multilingüe (RECIM), en los temas afines a sus objetivos y acciones enmarcadas en sus áreas prioritarias definidas. Entre ellas: Multiculturalismo e Interculturalidad, Educación Intercultural y Multilingüismo, Pedagogía intercultural; Patrimonio cultural, Investigaciones, Eventos y Materiales Educativos.

La revista es una publicación de carácter científico, relacionada al quehacer antropológico y educativo con régimen de periodicidad semestral, dirigida principalmente a investigadores, docentes y estudiantes de ciencias sociales.

A. Los artículos podrán ser:

- a.1. Una investigación inédita
- a.2. Un artículo o parte de artículo publicado en otra revista (con el debido permiso para publicarse).
- a.3. Experiencias y prácticas educativas.
- a.4. Podría incluirse también una presentación, editorial o artículo en alguna lengua con su respectiva traducción.

B. Los artículos que serán publicados deberán reunir los siguientes requisitos:

b.1. Deberán referirse a temáticas interculturales, antropológicas, lingüísticas, educativas u otros temas afines. Los trabajos recibidos serán revisados por los integrantes del consejo editorial para su aprobación.

b.2. El texto se puede presentar en español, portugués, lengua indígena o inglés teniendo en cuenta las siguientes orientaciones:

b.2.1. Debe incluir el resumen que explicita el tema en general y el problema de la investigación, además de objetivos, metodología, análisis de material y principales conclusiones con un máximo de 10 líneas, entre 150 y 250 palabras. En dos lenguas: en la que está escrito el artículo y la otra en inglés. En el caso que se presente el artículo en inglés, se deberá traducir al español.

b.2.2. Deberá incluir 4 o 5 palabras claves, también en dos lenguas para que indique al lector lo que se trata en el trabajo.

b.2.3. El artículo incluirá: un título con máximo de quince palabras, el nombre del autor o autores identificado a pie de página con los datos relativos a la producción del artículo e indicando la institución o universidad donde trabaja; deberá indicar también las notas utilizadas, así como las referencias bibliográficas.

b.2.4. Todos los trabajos deben estar encaminados dentro del siguiente formato:

b.2.4.1. Editado en procesador de textos Word u otro programa office que permita su modificación para la edición final, enviado por correo a la dirección de la RECIM en formato digital –CD/DVD; y/o vía correo electrónico a: cnb.recim@gmail.com.

b.2.4.2. Los artículos no tendrán número mínimo de páginas. Artículo académico generalmente entre 6000 a 7000 palabras.

b.2.4.3. La fuente a utilizarse es Times New Roman 12, Normal para el texto y Negritas para los subtítulos. El título es también Times New Roman 12 Negritas. El espaciado es de 12 pts. o automático entre títulos y subtítulos. El entrelineado es 1,5.

b.2.4.4. Tablas, cuadros, gráficos y figuras (fotos, dibujos y mapas) deben estar numerados con números arábigos, según la secuencia en que aparezcan, siempre referidos en el cuerpo del texto y encabezados por su respectivo título. Inmediatamente debajo de las figuras deben constar sus respectivos subtítulos. Los mapas deben presentar escalas y subtítulos gráficos. El material fotográfico será en formato JPG, con una resolución mínima de 300 ppp. En el caso de uso de imagen, las personas deberán firmar nota de autorización de su imagen para su posterior publicación. En su excepción la imagen de niños, niñas y/o adolescentes, deberá contar con la autorización de sus padres y/o tutor inmediato. Los dibujos y/o ilustraciones deberán mencionara su autor, autora.

b.2.4.5. Las referencias bibliográficas y notas utilizadas deben ser elaboradas de acuerdo con las normas APA

b.2.4.6. Se utilizará notas a pie de página con llamadas.

b.2.4.7. La Revista se reserva todos los derechos autorales sobre los artículos publicados, inclusive su traducción, permitiendo, por tanto, su posterior reproducción y/o transcripción, con la debida citación de fuente.

